

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију  
Студијски програм: Дефектологија  
Модул: Сензомоторичке сметње и поремећаји



Мастер рад  
**СОЦИЈАЛНО-ЕМОЦИОНАЛНИ РАЗВОЈ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА**

Ментор:

Проф. др Весна Вучинић

Студент:

Јелена Величанин 2018/3168

Београд, 2019.

## **Комисија**

### **Ментор:**

Проф. др Весна Вучинић

Универзитет у Београду –  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, ванредни професор,

### **Чланови комисије:**

Доц. др Марија Анђелковић

Универзитета у Београду –  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

Доц. др Ксенија Станимиров

Универзитет у Београду –  
Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију

## Садржај

|  |    |
|--|----|
| Апстракт.....  | 5  |
| Abstract .....   | 6  |
| ТЕОРИЈСКИ ДЕО .....  | 7  |
| Увод.....  | 7  |
| 1.Социјално-емоционалне компетенције.....  | 7  |
| 1.1.Утицај породице на социјално-емоционални развој.....   | 10 |
| 1.2.Индикатори социјалне и емоционалне компетентности потребне за адаптацију на предшколску и школску средину..... | 13 |
| 1.2.1.Индикатори социјалне компетентности .....  | 15 |
| 1.2.2.Индикатори емоционалне компетентности .....  | 16 |
| 2.Социјално-емоционалне вештине и емоционална интелигенција .....  | 18 |
| 3.Социјално-емоционално учење .....  | 21 |
| 4.Емоције и емоционално зрела личност.....   | 24 |
| 5.ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО .....   | 31 |
| 5.1. Циљ истраживања .....   | 31 |
| 5.2. Задаци истраживања .....  | 31 |
| 5.3. Хипотезе.....   | 32 |
| 5.4. Методологија истраживања.....   | 32 |
| 5.4.1. Мерни инструменти.....  | 32 |
| 5.4.2. Варијабле .....   | 33 |
| 5.4.3. Узорак и поступак прикупљања података.....  | 33 |
| 5.4.4. Статистичка обрада података .....   | 35 |
| 6. Резултати.....  | 36 |
| 6.1. Однос између социјално-емоционалних компетенција и пола.....  | 37 |
| 6.2. Однос социјално-емоционалних компетенција и редоследа рођења деце и узрасног статуса у породици .....         | 38 |
| 6.3. Однос социјално-емоционалних компетенција и места боравка (село и град).....                                  | 39 |
| 6.4. Однос социјално-емоционалних компетенција и присуство/одсуство развојних сметњи .                             | 40 |
| 6.5. Однос социјално-емоционалних компетенција и узраста и времена проведеног у предшколској установи.....         | 41 |

|   |    |
|---|----|
| 6.6. Усаглашеност процена социјално-емоционалних компетенција добијених од стране васпитача ..... | 43 |
| 7. Дискусија резултата .....  | 45 |
| 8. Закључак .....   | 49 |
| ЛИТЕРАТУРА.....   | 51 |
| 10.Прилог .....   | 55 |

## Апстракт

Да би се појединац што успешније носио са друштвеним захтевима, намеће се неопходност усвајања и развијања социјалних и емоционалних компетенција, које му могу омогућити то прилагођавање. Породица представља један од кључних агенаса социјализације, чији је задатак да усмерава децу да усвоје и интернализују циљеве и вредности друштвене заједнице кроз моделовање социјално прихватљивих облика понашања, изграђивање социјалних вештина и компетенција. Породични односи и поступци према деци, нарочито поступци родитеља, представљају факторе који у највећој мери утичу на обликовање личности одраслог човека и моделовање његовог понашања. Родитељи кроз понашање према детету испољавају одређене ставове, који представљају базу за формирање одређених васпитних стилова у поступању са децом. Редослед рођења детета, место и улога унутар породице такође утиче на формирање личности те социјално емоционалних компетенција, што на даље утиче на адаптацију на предшколску а затим и школску средину као и остале будуће животне ситуације у којима се појединац може наћи, а одређује начин на који ће реаговати и понашати се. Заправо социјално емоционалне компетенције представљају предуслов за остваривање адекватних односа са другима. Циљ је достизање социјално-емоционално зреле личности. У литератури можемо приметити различите термине који се користе када су у питању социјално емоционалне компетенције. Појам се често повезује са појмовима социјално емоционално учење, социјално-емоционалне вештине, емоционалне интелигенције, менталног здравља итд.

**Кључне речи:** *социјално емоционалне компетенције, социјално-емоционално учење, деца предшколског узраста, породица*

## Abstract

In order for an individual to cope with social demands as successfully as possible, it is necessary to adopt and develop social and emotional competences that can enable him to adapt. The family is one of the key agents of socialization, whose task is to direct children to adopt and internalize the goals and values of the social community through modeling socially acceptable behaviors, building social skills and competences. Family relationships and actions towards children, especially the actions of parents, are the factors that most influence the shaping of an adult's personality and the modeling of his or her behavior. Parents express certain attitudes through behavior towards the child, which represent the basis for forming certain educational styles in the treatment of children. The order of birth of a child, place and role within the family also influences personality formation and social and emotional competencies, which further influences the adaptation to the preschool and school environment as well as other future life situations in which an individual can find himself, and determines how will react and behave. In fact, social and emotional competences are a prerequisite for achieving adequate relationships with others. The goal is to reach a socially-emotionally mature personality. We can note in the literature the various terms used when it comes to socially emotional competencies. The term is often associated with the concepts of social emotional learning, socio-emotional skills, emotional intelligence, mental health, etc.

**Keywords:** *social-emotional competences, social-emotional learning, preschool children, family*

# ТЕОРИЈСКИ ДЕО

## Увод

Искуства стечена међусобним односима и поступцима примарне социјалне средине, у већој или мањој мери, дете усваја и генерализује, односно проширује и на друге људе, заједнице и односе у којима ће се наћи током живота. Породица зато постаје један од кључних агенаса социјализације, чији је циљ да деца усвоје и интернализују циљеве и вредности друштвене заједнице који ће их мотивисати за социјално прихватљиве облике понашања, кроз изграђивање социјалних и емоционалних вештина и компетенција. Период детињства и ране адолесценције представљају темељ на основу којег се касније развијају и граде други односи и вештине, односно на основу којег се човек развија као индивидуа.

## 1. Социјално-емоционалне компетенције

На самом почетку је неопходно дати дефиниције појмова. Социјалном компетенцијом најчешће се подразумевају различите социјалне, емоционалне и когнитивне вештине, према „емоционално писменој школи“ понашања које су неопходна за успешну социјалну адаптацију. Велики број аутора који ефикасност у социјалним интеракцијама истичу управо као најважнији део овог феномена (Dodge, 1985; Rubin, Rose- Krasnor, 1992; prema Petrović, 2006) према којима социјално-емоционалне компетенције представљају способност иницирања и одржавања складних интерперсоналних односа са другим појединцима или групама. Одржавање позитивних вршњачких односа сматра се једним од индикатора психолошког здравља које подразумева способност емпатије, социјалне и комуникацијске вештине као и вештине решавања проблема (Katz i McClean, 1999; prema Tatalović Vorkarić i Lončarić, 2014). Сузић, наводи социјалне компетенције као што су: разумевање других индивидуа и група, тумачење групних емоционалних струјања; сагласност, усаглашеност са циљевима групе или организације, колаборација; групни менаџмент: бити вођа или бити вођен, стварање веза, способност уверавања, организационе способности, подела рада; комуникација: отворено слушање и слање уверљивих порука, комуникација „очи у очи“, ненасилна комуникација; подршка другима и сервисна оријентација, сензибилитет за развојне потребе и подржавање

њихових способности; уважавање различитости, толеранција, демократија; осећање позитивне припадности нацији и цивилизацији (Сузић, 2005)

Удружење за академско, социјално и емоционално учење (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL, 2005) са средиштем у Чикагу, водећа је организација посвећена проучавању академских, социјалних и емоционалних вештина. Њихова мисија је да социјално-емоционално учење интегришу у образовни систем, почевши од предшколског узраста па све до завршетка средње школе. Идентификовали су пет основних, међусобно повезаних, социјално-емоционалних компетенција:

- *Самосвест* (eng. self-awareness) – укључује процену, идентификацију и обележавање властитих осећаја. Осим тога, самосвест обухвата уверења, вредности, самопоуздање, самопоштовање, знатижељу, оптимизам, препознавање снага и недостатака те изражавање емоција у складу са тренутном ситуацијом. Иако предшколска деца имају добро дефинисан и стабилан осећај себе, даљи развој самосвести одвија се и током раног основношколског узраста;
- *Самоуправљање* (eng. self-management) – способност ношења са емоцијама на продуктиван начин, свест о властитим емоцијама, праћење и прелазак из једног емоционалног стања у друго како би дете могло да се прилагоди различитим ситуацијама. Такође, овај аспект подразумева ношење са стресом и љутњом, истрајност упркос препрекама, изражавање емоција на прикладан начин, самоконтролу, постављање и постизање циљева, флексибилност и прилагођеност;
- *Социјална свест* (eng. social awareness) – подразумева способност разумевања других особа и начин реаговања на њихова осећања на одговарајући начин, могућност емпатије и стављање у позицију другог те поштовање међуљудских сличности и разлика. Такође, битна компонента социјалне свести је и осећај припадности властитој породици, заједници и култури. Емоције имају значајну улогу у сталном процесу настојања деце да разумеју своје и понашање других особа, јер информације које особе међусобно примају и шаљу, одређују интеракцију. Уколико дете није у могућности да тумачи емоције, своју околину може видети као збуњујућу, нелагодну те потенцијално претећу и опасну. Социјална свест се у великој мери развија током основношколског узраста и путем интеракција у школи где се дете сусреће са већим бројем особа и излази из добро познатог породичног окружења;



- *Социјалне вештине* (eng. relationship skills) – овај аспект социјално-емоционалних компетенција усмерен је на остваривање и одржавање здравих односа са другима који трају током дужег временског периода, а могући су захваљујући ефикасној комуникацији и вештинама слушања, затим одупирање нежељеном социјалном притиску и конструктивно решавање конфликта. Учење социјалних вештина попут покретања и одржавања разговора, тимског рада, сарадње, слушања, тражења помоћи, преговарања, давања повратних информација, придруживања мањој групи, асертивности и решавања сукоба интензивно се одвија у предшколском и раном основношколском узрасту, а вештине долазе до изражаја током различитих ситуација, на пример игре са другима и боравак у школи;
- *Одговорно доношење одлука* (eng. responsible decision making) – укључује све облике понашања који су ускладу са етичким стандардима и друштвеним нормама те осећај одговорности и поштовања према другим особама и заједници. Обухвата преузимање одговорности и признавање грешака и пропуста и вештине вођства/лидерства. Овај аспект сачињавају веома комплексни задаци за децу који обухватају идентификовања проблема, решавање проблема путем анализирања социјалних ситуација, постављања просоцијалних циљева и одређивања ефикасних начина за решавање несугласица на нивоу властите вршњачке групе. У контексту млађег основношколског узраста, поштовање правила школе и разреда те контрола љутње и агресије су основни елементи социјално-емоционалних компетенција.

CASEL социјално-емоционалне компетенције дели на два нивоа: интраперсонални и интерперсонални. Интраперсонални подразумева разумевање и регулацију властитих емоција, док интерперсонални ниво чине разумевање других особа, односи са другима и вештине одговорног доношења одлука (Zhou i Ee, 2012).

Емоционалне компетенције се уче током живота и темеље се на емоционалној интелигенцији (Goleman, 2006). Такође, истиче да постоји двадесетак различитих компетенција које су организоване у 4 кластера:

1. Емоционална свесност – подразумева познавање личних и туђих емоционалних стања;
2. Управљање собом, односно управљање сопственим емоцијама;
3. Социјална свесност, односно емпатија;
4. Друштвене вештине као што су утицајност, комуникативност, решавање конфликта, вођство, способност за тимски рад итд.

## 1.1. Утицај породице на социјално-емоционални развој

Породица представља један од кључних агенаса социјализације, чији је циљ да деца усвоје и интернализују вредности друштвене заједнице који ће их, кроз изграђивање социјалних и емоционалних вештина и компетенција, мотивисати да усвајају социјално прихватљиве облике понашања. Породични односи и поступци према деци, нарочито поступци родитеља, представљају факторе који у највећој мери утичу на обликовање личности одраслог човека и моделовање његовог понашања. Родитељи у свом понашању према детету имају одређене ставове, на основу којих формирају васпитне стилове у поступању са децом. Породица представља прву социјалну и емоционалну средину у којој се дете налази након рођења и у којој стиче своја прва искуства, формира ставове, развија своје личне потенцијале и интерперсоналне односе, који се разликују од свих осталих односа са члановима група којима ће у животу припадати. Породица је прва средина из које дете добија информације о свету, о томе како да обради унутрашња и спољашња догађања и какав став да заузме према околностима и људима. У раном детињству социјални и емоционални развој су уско повезани са осталим областима раста и развоја детета (физичког раста и развоја, развоја комуникације и језичких вештина, развоја когнитивних вештина као и успостављања раних афективних и других веза и односа). Уколико је детету ускраћена могућност да на време и на адекватан начин развија своје социјално-емоционалне потенцијале оно може бити под већим ризиком од школског неуспеха, малолетничке делинквенције као и разних других проблема током живота. Доказано је да емоције утичу на спремност и способност за учење, као и на осећај сигурности у школском окружењу. Управо је ово разлог због којег се социјално емоционалном развоју придаје посебна пажња у институцијама васпитно-образовног карактера. Од њега директно зависе како академска постигнућа детета тако и његова самоактуелизација, животне вредности и ставови (Marić Jurišin & Kostović, 2017). Недостатак социјалних и емоционалних компетенција и незадовољавајући односи деце, услед неадекватних васпитних поступака родитеља и неподобног ширег окружења, доприносе учесталости антисоцијалног понашања код деце. Ако желимо да делујемо превентивно на појаву антисоцијалног понашања и проблеме у социјалним односима деце и младих, то треба чинити на свим нивоима и стварати услове за боље непосредно окружење (породица), за боље емоционалне и социјалне вештине и позитивно искуство просоцијалног понашања код деце и младих.

Адлер је био први психолог који је скренуо пажњу на редослед рођења детета и утицај на формирање карактера, који по њему одређује место и улогу детета унутар породице. Прворођено дете је привилеговано-родитељском пажњом и љубављу, одраста са осећањем да је изузетно, моћно све до рођења другог детета када постаје занемарено те осећа љубомору, несигурност и свог сиблинга доживљава као ривала. Јединац, односно дете које одраста без браће и сестара у оквиру примарне породице постаје егоистично, размажено, преосетљиво, несамостално због превелике пажње коју му родитељи посвећују али такође због попустљивости и повлађивања родитеља. Другорођено дете у том случају непрестано мора да се бори за свој положај, да се труди и избори се за статус који је прворођени сиблинг добио самим рођењем. „Другорођено дете се бунује и не признаје ни моћ ни ауторитет“ (Adler, 1984; према Trebješanin, 2010). Дете рођено треће по реду заузима положај татине и мамине мазе, мезимца, расте у топлијој атмосфери од остале деце па развија самопоуздање, осећање изузетности и жељу да надмаши своје старије сиблинге. Полазећи од претпооставке да су родитељи усмеренији према старијој деци јер су у њих већ уложили доста својих ресурса и од њих очекују да ће им осигурати преношење и очување њихових гена, неки аутори објашњавају да различитост у цртама личности браће и сестара настаје због различитог понашања према деци различитог редоследа рођења, (Rodhe i sar, 2003; према Sidnik, 2009). Адлер (Ornstein, 2001) претпоставља да млађа деца у породици развијају комплекс инфериорности у односу на старије дете. Остали налази истраживања указују да су прворођени донекле „закинути“ у социјално емоционалним односима са мајком, која касније више пажње посвећује касније рођеном детету. Међутим, прворођени су боље вође. Често су опрезнији, нервознији и забринутiji од касније рођених, што може бити последица различитог поступања родитеља према деци, зависно од редоследа рођења. Заправо, мајке више пажње посвећују прворођенима, али су према њима строже и више их заштићују, због чега су у животу спутанији од касније рођених. Прворођени су већи конформисти, нервознији, забринутiji, напетији, мање склони изражавању антисоцијалних осећања, а и физички остају нешто плашљивији, па бирају „сигурније“ спортове. Вероватније је да ће касније рођени бити популарни у друштву, али и често сумњају у себе, јер немају толико пажње колико би желели. Већини мајки је омиљеније млађе дете. Што је већа разлика у љубави коју старије дете показује према млађем, и ону које млађе показује према старијем, вероватније је да ће старије дете бити депресивно и антисоцијално. Иста разлика у погледу нерпијатељства, показаног и примљеног, повећава вероватност ниског самопоштовања старијег детета (Ornstein, 2001). Објашњења за ове резултате су следећа: чак и када су сви други

утицаји исти, развојне околности другог или трећег детета су значајно различите од оних код првог детета (једноставно због присутности још једног детета). Те разлике расту и постају све сложеније са сваким новим дететом које се рађа у породици (Zajonc & Marcus, 1975). Дакле подаци из различитих истраживања указују и на неке резултате који се могу протумачити двосмислено, нпр. да и прворођени и касније рођени могу бити популарни(ји) у друштву, вероватно је да та популарност може зависити од различитих фактора. На пример, прворођена деца често су дуготрајно јединци, па се на њих не треба рефлектовати разлика у показивању љубави коју родитељи показују изражајније према млађем детету у породици.

У студији коју су спровели Окагаки и Стернберг (1993) испитивани су родитељи, имигранти из Камбоде, Мексика, Филипина и Вијетнама, као и родитељи рођени Англоамериканци и Мексиканци. Сви осим англоамеричких родитеља су се изјаснили да су, по њиховом виђењу интелигентног детета, некогнитивне карактеристике попут мотивације, социјалних вештина и практичних школских вештина важне, чак и важније него когнитивне способности попут вербалне компетентности и решавања проблема. Да култура креира и различите обрасце родитељског понашања, Верон (1965, 1969; према Квашчев, 1981) је испитивао утицаје контролисаних срединских фактора на развој различитих способности деце узраста између 10 и 12 година унутар различитих култура (деце из Енглеске, Шкотске, Уганде, Индије, деце Индијанаца и Ескимима из Канаде и деце са Јамајке). Установио је да различите средине потенцирају развој различитих способности и да развијеност појединих способности зависи од културолошких идеала, праксе васпитања деце и васпитно- образовног система у целини. На пример, деца из Индије су показала најбоље резултате у решавању невербалних и практичних тестова који не захтевају лингвистичке способности док су им на тестовима који мере перцептивне способности постигнућа била лошија. Деца из Енглеске и Шкотске су била супериорна на вербалним тестовима. Дакле, не само да се културално искуство код школске деце битно разликује и утиче на развој, већ се дешава да доминантна култура нити препознаје, нити подстиче развој способности које вреднује нека мањинска култура. Осим тога, културолошке разлике не утичу само на начин учења, већ и на информације које се усвајају, односно на њихову перцепцију и меморисање. Резултати кроскултуролошких студија сугеришу да је ученицима мањинских култура потребна додатна помоћ у усвајању информација са којима нису имали додир или је њихово искуство у том погледу површно (Fradd, 1987; према Barona i Barona, 2004).

## **1.2.Индикатори социјалне и емоционалне компетентности потребне за адаптацију на предшколску и школску средину**

Сваке године нешто преко 80,000 деце у Србији се налази на узрасту када би требало да пођу у први разред основне школе (Tovilović, Baucal; 2007). У периоду од марта до јуна у основним школама одвија се тестирање деце да би се утврдило да ли је дете спремно за полазак у школу. Стручњаци који раде у оквиру педагошко-психолошке службе унутар школе, а коју најчешће чине педагози и психолози као стручни сарадници, сваког дана тестирају децу и на основу резултата добијених на тестовима и на интервјуу процењују у којој мери је дете спремно да пође у први разред. Овај период је значајан и за родитеље деце која ће бити тестирана. Родитељи се распитују шта се очекује од деце, на који начин треба да припреме дете. За многе родитеље оцене које добију од психолога и педагога имају посебно значење и донекле могу да обликују представу коју родитељ има о способностима и личности сопственог детета. Заправо, све је почело 1904. године када је француски психолог Алфред Бине добио молбу од Министарства образовања Француске да конструише тест који ће омогућити да се утврди да ли је неко дете спремно да крене у школу. Тако је настала Бине-Симонова скала, један од инструмената за испитивање интелектуалног развоја деце који је и дан данас у употреби у многим земљама света. Бине је промовисао и принцип да резултати тестирања могу да користе за осмишљавање начина за подстицање дечијег развоја, а не да се она етикетирају и занемаре. На основу процене спремности за полазак у школу трага се за скупом особина и способности које дете треба да поседује да би могло успешно да прати наставни програм у типичном школском окружењу. Зрелост деце за полазак у школу одређује се на основу физичког развоја детета, когнитивног развоја, нивоа језичког и метајезичког развоја, затим нивоа социјалне и емоционалне компетентности, квалитета мотивације за учење, нивоа графомоторичког развоја као и фонда знања стечених у предшколском периоду.

Некада родитељи деце која према календарском узрасту не треба да крену у школу, говоре школском педагогу да је њихово дете зрело за полазак јер је постигло интелектуалну рану зрелост (Smiljanić, Toličić; 1970). Међутим, интелектуална зрелост не сме да буде изговор да се детету ускрати година дана игре и безбрижног живота. Поред тога неки специфични аспекти зрелости могу да се односе на читање и математичке способности: дете је можда научило да чита, али не мора да је способно да рачуна, или можда није у стању да само организује своје активности. Међу децом коју доводе психологу због проблема учења највише је оних која су

раније пошла у школу. Теоретичари се слажу да је за упис у школу потребно да дете буде физички и психички зрело, односно да поседује: телесну, личну и функционалну зрелост.

*Телесна зрелост:* овај аспект утврђује лекар. Дете треба да буде телесно добро развијено, да може без тешкоћа да пређе пут од куће до школе и да на леђима носи тешку ђачку торбу. У школи треба да буде у стању да прати наставу, а код куће да ради домаће задатке и помаже у кућним пословима. Међутим, дешава се да је дете добро физички развијено, али то још не значи да га треба уписати у школу.

*Лична зрелост:* Може ли дете свакодневно да се одвоји од својих родитеља по неколико часова? Може ли издржати прекоре који ће му, можда, бити упућени у школи? Да ли је способно да се укључи у игру и у рад са својим вршњацима? Сва ова и још многа друга питања могу се поставити када је реч о дететовој социјалној и емоционалној зрелости које чине његову личну зрелост. Дете које не поседује личну зрелост није спремно да игру замени учењем, али родитељи често имају своје разлоге да га упишу раније у школу.

Најчешћи мотиви због којих родитељи уписују децу у школу без навршених седам година су да ће дете следеће године бити много старије од осталих ученика у разреду (нарочито она која су рођена у прва три месеца уписне године); дете познаје сва слова и научило је да чита, објашњавају родитељи; опредељење за одређеног наставника; да би ишло са дететом из суседства; да би ишло са старијом сестром у исту смену; у радно време родитеља дете је само код куће, а у школи је „збринуто“; ако је старије дете хендикепирано у менталном развоју, родитељи желе да компензују успехом млађег детета; старије дете је пошло раније у школу па „добро учи“. Има још много разлога којима родитељи објашњавају своју жељу да дете упишу раније у школу. Већина деце на питање да ли баш желе да иду у школу или би се радије играла још годину дана, одговара да „мама и тата хоће да пођем у школу“. Ово су подаци из рада комисије за ранији полазак деце у школу у једној београдској општини (Smiljanić, Toličić; 1970). То су примери деце која поседују физичку и интелектуалну зрелост, али нису још емоционално и социјално зрела. Акценат ћемо ставити на ниво социјалне и емоционалне компетентности деце која је неопходна за сам полазак у школу али и за касније функционисање и сналажење у истој.

### 1.2.1.Индикатори социјалне компетентности

Док одрасли (едукатори, родитељи), овај аспект зрелости не сматрају пресудним, нити најважнијим, деца му придају велики значај. То је показатељ разлика у разумевању спремности за школу и виђењу школског живота које постоје између деце и одраслих и захтева: адекватно сналажење у вршњачкој групи, прихватање и разумевање новог односа са одраслима и разумевање и придржавање правила школског живота.

#### *Адекватно сналажење у вршњачкој групи*

За сналажење у вршњачкој групи значајне су карактеристике детета од којег се очекује да је углавном у позитивном расположењу, да својеволно долази на наставу, да се успешно суочава са евентуалним одбацивањем од стране другог детета, да већ има једну или две позитивне везе са вршњацима, да показује капацитет за хумор и сл. Поред тога значајне су и социјалне вештине детета које треба да оствари добар контакт са другима, буде у стању је да даје јасне разлоге својих акција, да себе афирмише на погодан начин, успешно улази у групу, своје фрустрације и незадовољство изражава без ескалације сукоба и повређивања других, оно може да се укључи у дискусије и направи компромисе погодне за све стране, показује интерес за друге и не скреће на себе пажњу на неадекватан начин. Реакције других према детету подразумевају да је дете прихваћено од стране вршњака, други га позивају да са њима учествује у различитим активностима те га називају га својим пријатељем. Када су деца у питању, њихова дефиниција пријатељства зависи од узраста на ком се налазе. На старијем узрасту деца користе појам бриге за опис пријатељске дијаде, њихови интерперсонални односи се не базирају само на ситуационим факторима (Vasta, Haith, & Miller, 2005; према Trbojević i Petrović, 2014), што је управо случај код млађе деце, која своја пријатељства заснивају на тренутним акцијама, игри, њихова пријатељства нису трајна, мењају се у зависности од ситуације у којој се налазе. Тако се на млађем узрасту пријатељства заснивају на физичко- географском простору (Corsaro, 1981; према Trbojević i Petrović, 2014), док на каснијем узрасту деца стичу комплекснија схватања пријатељства. Када бисмо покушали да разграничимо дечије схватање пријатељства у зависности од узраста на ком се налазе, могли бисмо рећи да деца на предшколском узрасту пријатељство виде у терминима заједничка активност и физичка близина, на школском узрасту у терминима конформисаности и кооперација (Krnjajić, 1990; према Trbojević i Petrović, 2014).

### *Прихватање и разумевање новог односа са одраслим*

Дете показује прихватање и уважавање наставника, разуме да се обраћањем групи, истовремено обраћа и појединцу.

### *Разумевање и придржавање правила школског живота*

Седење на одређеном месту, начин одлагања својих ствари, правила коришћења школског простора, поштовање часовно-разредног система, слушање учитеља и друге деце, неометање часа и сл.

## **1.2.2.Индикатори емоционалне компетентности**

О задовољавајућем нивоу емоционалне компетенције за полазак у школу сведоче родитељи, када је у питању прихватање привременог одвајања од родитеља (углавном успостављена кроз адаптацију на предшколску установу), правилна идентификација сопствених емоција, емоционална регулација и самоконтрола (испољавање емоција на примерен и социјално прихватљив начин), могућност разумевања и прихватања осећања других, успостављање задовољавајућег нивоа толеранције на фрустрацију као средство за предупређивање негативних емоционалних реакција у ситуацијама суочавања са неуспехом у обављању неког школског задатка. Социјални и емоционални индикатори зрелости за школу су тесно повезани и испреплетани, те је најпримереније говорити о социјално-емоционалној компетентности.

Уз претходно наведено, важно је обратити пажњу на децу која имају одређене сметње у развоју, поред деце типичног развоја. Инклузивна парадигма подразумева политику, праксу и културу оснаживања партиципације, смањивање сегрегације, уз прихватање и поштовање, укључивање у процес учења и живот друштвене заједнице, на начин који омогућава да сваки појединац развије осећај припадности друштву. У ширем смислу речи инклузивно образовање је део инклузивне парадигме и представља настојања образовно-васпитних институција да одговоре на потребе свих ученика као индивидуа, уз разматрање и реконструкцију програма и обезбеђивање услова за унапређивање једнаких могућности образовања (Stanković-Dorđević, 2013). Класификација Комисије Organization for Economic Cooperation and Development (OECD, 1988; према Hrnjica i sar, 2007) се користи за евиденцију развојних поремећаја код деце:

1. оштећења сензорних функција (оштећења вида, слуха, поремећаји тактилне осетљивости, бола, додира, кретања и равнотеже);



2. поремећаји когнитивних функција (интелигенције, пажње, перцептивних функција). У ову групу сврстане су и тешкоће у савладавању наставе (читања, писања, савладавања математике, говорне тешкоће);
3. поремећаји локомоторних функција (контрола мишића, коштано-зглобног система, као и сви поремећаји који отежавају или онемогућавају кретање и непосредну комуникацију детета, социјалну и физичку);
4. хронична обољења детета (церебрална парализа, јувенилни дијабетес, астма и сл.);
5. тежи емоционални поремећаји (дечје неурозе, психозе, емоционалне промене настале неуролошким оштећењима и сл.);
6. тежи поремећаји социјализације (изазвани органским или социјалним факторима, као што је хиперактивно, хипоактивно, агресивно дете и други облици социјално неприхватљивог понашања);
7. комбиноване сметње.

Ова класификациона схема, према предлогу комисија OECD и UNESCO-а, има сврху да локалне заједнице, вртићи и школе идентификују децу са развојним сметњама и припреме се да изађу у сусрет њиховим потребама. Интенција је да се за свако појединачно дете утврди развојни статус – његове јаке и слабе стране; наведене категорије чине само један од елемената који олакшавају процес образовне и шире друштвене инклузије. Већина васпитача је сложна у мишљењу да је велики број фактора битан за успешност инклузије, те да је у нашој средини неопходно осигурати бројне услове и спровести различите промене како би процес инклузије био успешан. Пре свега доминирају организациони услови као што је број деце у групи. Ранија истраживања такође су указала то да је један од кључних проблема са којима се васпитачи суочавају приликом рада са децом која имају сметње у развоју превелик број деце у васпитним групама, где васпитачи не могу да поклоне довољно пажње свој деци, што такође изазива незадовољство родитеља (Stanisavljević-Petrović i Stančić, 2010; Stanković-Đorđević, 2007). Налази страних истраживања према којима је успешна сарадња и тимски рад васпитача и родитеља један од кључних фактора успешности у раду са децом која имају сметње у развоју (Bennett et al., 1997; Jewett et al., 1998). Резултати истраживање које су спровели Станчић и Станисављевић Петровић (2013) указују на неке од кључних проблема са којима се васпитачи у нашим предшколским установама суочавају у раду са децом која имају сметње у развоју: лоши услови рада, недовољна стручна обученост за рад са овом децом, неразвијени системи стручне подршке у том раду, постојање негативног односа према инклузији код укључених актера, као и

помањкање сарадничких односа и тимског рада. Налази, такође, указују на спремност и ентузијазам одређених васпитача које свакако треба искористити при планирању акција у циљу да се инклузија покрене у нашим предшколским установама, а које би подразумевале брижљиву припрему васпитача за рад са овом децом, како у домену иницијалног образовања тако и у домену континуираног професионалног усавршавања.

## **2. Социјално-емоционалне вештине и емоционална интелигенција**

Прикладан социјални развој захтева познавање и разумевање норми, правила и вредности заједнице из које дете потиче и у којој живи, као и овладавање умећима која су потребна за делотворну интеракцију унутар те заједнице. Да ли ће и у којој мери дете постати социјално компетентно зависи директно од његове способности регулације. Марић Јуришин и Костовић истичу емоције, познавање и разумевање околине, те способности детета да се понаша у складу са тим спознајама. Основне социјалне вештине чине вештине слушања, лепог и одважног говора, тражења помоћи и наклоности од других, вештине постављања питања, чњкање на ред и укључивање у игру, прикладно праћење упутстава, тражење пријатеља за игру и пружање помоћи другима. Социјално компетентно дете може искористити подстицаје из околине као и своје личне, постићи добре развојне резултате и компетентно учествовати у заједници којој припада (Katz i McClelan, 1997; Raver i Zigler, 1997; Rose-Krasnor, 1997; prema Brajša-Žganec, 2003). Социјална компетенција се често изједначава са социјалним вештинама. Међутим, битно их је разликоваати. *Социјалне вештине* се односе на специфична понашања детета (ненасилно решавање сукоба, толерантност, асертивност), док *социјална компетенција* обухвата начин на који дете користи вештине у односу са другима. Уколико дете није социјално компетентно и уколико нема социјалне вештине не може функционисати у друштву. Компетенција обухвата однос према себи, својим осећањима и односу са другима. Социјално компетентно дете је у односу са вршњацима и одраслима емоционално осетљивије и показује позитивније облике понашања, од мање компетентног детета. Социјалне вештине обухватају контролу егоцентричног, импулсивног и непримереног понашања. Зато је део унапређења социјалне компетенције детета, помоћи му да квалитетно регулише своје емоције. Социјална компетенција се развија у току одрастања, највише у родитељском дому, кроз социјалну интеракцију (односи са другим људима). Социјална компетенција се подстиче васпитањем у којем постоји комбинација охрабрења, топлине и комуникације, подршка и поштовање уз постављања јасних

граница, што доводи до високог нивоа социјалне компетенције. Деца која одрастају уз позитиван однос са родитељима имају позитивнију слику о себи, просоцијално се понашају и позитивно социјално функционишу за разлику од деце која доживљавају родитељско одбијање.

Развој социјалних и емоционалних вештина омогућава деци да уче од одраслих, да склапају пријатељства, да изразе своје мисли и осећања и да се успешно носе са фрустрацијом. Ове вештине пак, за узврат, директно утичу на когнитивна постигнућа детета и његову способност овладавања раном писменошћу, математиком и језичким вештинама. У првим годинама живота деца нагло развијају социјалне и емоционалне капацитете који треба да их припреме и оспособе да буду самоуверени, да имају поверења, да буду емпатични, интелектуално радознали, способни да овладају језиком и комуникацијама. То конкретно значи да се очекује да дете развије следеће способности: искуство и изражавање читавог спектра позитивних и негативних емоција; развијање блиских, задовољавајућих односа са другом децом и одраслима; активно истраживање своје околине и учење (Cohen et al., 2005; prema Tatalović i Baucal, 2007). Период детињства представља темељ на основу којег се касније развијају и граде други односи и вештине, односно на основу којег се човек касније развија у целокупну индивидуу. Пријатељи у овом периоду имају значајну улогу, јер пружају могућност развијања когнитивних, социјалних и емоционалних вештина, такође могу имати мотивациони допринос моделовањем позитивних социјалних облика понашања. Наиме, истраживања су показала да се избор пријатеља у детињству и адолесценцији пре свега врши на основу принципа сличности (McNamara, Barry, & Wentzel, 2006; Trbojević i Petrović, 2014). Истраживачи Mayr i Ulich (2009, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014) истичу да се неретко добробит деце, која представља први циљ активности у предшколским установама, врло тешко једнозначно дефинише од стране васпитача, а још теже поуздано и у ваљаној мери. Ти аутори такође истичу потребу за мерним инструментом који би служио истовремено у сврху: а) анализе тренутног стања по питању социо-емоционалне добробити и психолошке отпорности у вртићима (на групном и/или индивидуалном нивоу); б) праћења развоја појединих аспеката социо-емоционалне добробити и психолошке отпорности током дужег времена; ц) могућности развијања различитих програма превенције и ране интервенције на темељу утврђених резултата; д) давања објективних повратних информација родитељима о социо-емоционалном развоју њихове деце која полазе у вртић; е) ране детекције тзв. „рањиве деце“ или успореног развоја појединих аспеката социо-емоционалног развоја деце предшколске доби. Могућност добијања наведених података у раној доби детета од непроцењиве је важности, с обзиром на чињеницу да предшколски период

представља кључни развојни период у којем се стичу и усвајају вештине јер деца која су емоционално и социјално компетентна у предшколској доби, врло вероватно ће показати значајан успех у подручју образовања и социјалних интеракција у будућности (Landry i Smith, 2010; Rose- Krasnor i Denham, 2009), што уједно представља једну од темељних значајности отпорности код деце (Masten i Obradović, 2006). Стога је од изузетне важности креирати мерне инструменте за рано и предшколско окружење које има сврху праћења различитих или свих аспеката социо-емоционалног развоја деце. Maug i Ulich (2009; према Tatalović Vorkarić i Lončarić, 2014) су на основу приказаних истраживања о менталном здрављу, отпорности и спремности за школу развили шест категорија за мерење социо- емоционалне добробити и психолошке отпорности код предшколске деце. Предшколска деца требају развијати компетенције које ће им омогућити испуњење потреба и позитивна осећања према себи и према другима, а огледају се кроз категорије за које су аутори овог приступа процењивали да се могу опажати у вртићу/предшколској установи: *Успостављање контакта и социјалне вештине*- дете се уласком у вртић и васпитно- образовну скупину први пут у животу сусреће са другима са којима још није ни у каквом емоционалном односу и према којима по први пут мора успоставити позитиван однос утемељен на властитом труду и активности .Ова категорија обухвата четири аспекта: способност лаког позитивног контакта, способност примене примерених средстава за укључивање у игру са другом децом, способност и спремност вербалног комуницирања са другом децом, те способност иницирања игара које су атрактивне другој деци; *Самоконтрола и промишљеност*- односи се на дечију способност да свесно и намерно управљају понашањем на начин да контролишу нагоне, одржавају и преузимају задатке чак и ако су им доступне занимљиве алтернативе; *Асертивност*-односи се на дететову способност или спремност да вербално изражава и комуницира о својим осећањима, потребама и жељама. Асертивна деца врло често иницирају игре и јасно бране своје власништво. Деци је потребан одређен ниво асертивности јер им омогућава да спонтано прилазе другима ако им је потребна помоћ; *Емоционална стабилност и суочавање са стресом*- односи на уобичајено емоционално реаговање на ситуације, емоционално стабилна деца се након узбуђења брзо враћају у почетно емоционално стање, нису забринута, остају доступна и отворена према људима који их желе тешити или разговарати; *Оријентисаност на задатак*- односи на активности које деца намерно планирају и смислено извршавају, те при том наступају самостално. Те активности или задаци односе се и на оне задатке који су иницирани или задати од стране васпитача или су деца сама изабрала. Ако манипулисање материјалом представља

задовољство тада ће се дете дуже времена њиме бавити што доводи до увежбавања вештина и концентрације. Што је веће задовољство у савладавању материјала или активности дете ће имати већу потребу понављати ина тај начин увежбавати одређене вештине; *Уживање у истраживању*- описује основну тежњу деце да буду оптимистична и знатижељна више него дефанзивна према новим ситуацијама те показују позитивни и конструктивни став према изазовима. Уживање у истраживању обухватат дететову урођену тежњу да доживљава, тражи и ствара ново, уочава питања и проблеме, само проналази одговоре и решења. Омогућавање и подстицање дететових спонтаних стваралачких понашања основно је начело рада васпитања (Програмско усмеравање васпитања и образовања предшколске деце, 1991).

Последњих деценија се све чешће расправља о концепту емоционалне интелигенције. Емоционална интелигенција представља другачији начин да се буде паметан. Она укључује знање о ономе шта особа осећа, као и коришћење властитих осећања за доношење добрих одлука у животу. Може се рећи да је она скуп емоционалних вештина које нам омогућавају да одаберемо исправан начин употребе осећаја и несвесних, инстинктивних механизма у интеракцији са другим људима, као и у схватању и побољшању самога себе (Goleman, 2006). Емоционалну интелигенцију карактерише пет основних вештина: познавање сопствених емоција, поседовање искрене способности за емпатију, управљање сопственим емоцијама, поправљање емоционалне штете, спајање вештина.

### **3. Социјално-емоционално учење**

У претходном тексту поменуто је да је емоционалну интелигенцију и социјално-емоционалне компетенције могуће развијати. У складу са тим, развијен је термин социјално-емоционално учење. Он означава процес усвајања знања и вештина које омогућавају препознавање и управљање емоцијама, остваривање и одржавање интерперсоналних односа те учинковито доношење одлука (Payton i et al., 2008; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009).

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013; prema Stavsky, 2015) социјално емоционално учење дефинише као процес кроз који деца и одрасли стичу и учинковито примењују знања, ставове и вештине потребне за разумевање и управљање емоцијама, постављају и постижу позитивне циљеве, осећају и показују емпатију, успостављају и одржавају добре односе, те доносе одговорне одлуке. Слично, (Elias i sar. 1997; prema Durlak i sur., 2011) социјално- емоционално учење дефинише се као процес стицања компетенција за

препознавање и управљање емоцијама, постављање и постизање позитивних циљева, поштовање туђег мишљења, успостављање и одржавање позитивних односа, доношење одговорних одлука те конструктивно ношење са ситуацијама које укључују међуљудске односе. Зхоу и Ее (Zhou i Ee, 2012) социјално- емоционално учење сматрају процесом којим деца и одрасли стичу знања и вештине потребне за ефикасно функционисање у разним друштвеним контекстима. Примарни циљ социјално-емоционалног учења је развој међусобно повезаних когнитивних, афективних и понашајних компетенција: самосвест, управљање собом, социјална свест, социјалне вештине и одговорно доношење одлука. Дакле, социјално-емоционално учење је процес усвајања и унапређивања темељних, претходно наведених, социјално-емоционалних компетенција (Education Development Center, 2011). Наведене су компетенције као услов за боље прилагођавање различитим околностима и ситуацијама, бољи успех у образовању, више просоцијалних понашања те мање емоционалних проблема у понашању (Greenberg i sar., 2003; према Durlak i sar., 2011). Социјално-емоционално учење као приступ подстиче развој компетенција, смањење утицаја ризичних фактора, те са друге стране, повећање утицаја протективних фактора са циљем просоцијалне адаптације (Benson, 2006; Catalano i sur., 2002; Guerra i Bradshaw, 2008; Weissberg i sur., 2003; према Durlak i sar., 2011). Ризични фактори или фактори ризика су чиниоци који својим деловањем ометају позитиван развој и повећавају вероватноћу јављања и одржавања поремећаја понашања. Актуелни класификациони оквир обухвата 20 кључних ризичних фактора који су разврстани према основним животним подручјима у којима остварују своје деловање (ризични фактори у локалној заједници, ризични фактори у породичној средини, ризични фактори у школској средини, индивидуални ризични фактори и ризични фактори у вршњачким групама). Протективни фактори или фактори заштите су чиниоци који подстичу позитиван развој и смањују вероватноћу јављања, развијања и одржавања поремећаја понашања. Научним истраживањима утврђено је да постоје две основне категорије протективних фактора. Ресурсни-чиниоци који константно остварују позитивне ефекте на развој и понашање; Прави-чиниоци чије се деловање активира као одговор на утицаје ризичних фактора. Протективни фактори: здрава уверења и јасни стандарди понашања, позитивно везивање, пружање могућности, овладавање вештинама, признавање постигнућа (Žunić-Pavlović, Ćitić, 2005).

Последњих година је препозната важност интеграције социјално-емоционалног учења у регуларни наставни план и програм. Развојни потенцијал емоционалне интелигенције и спознаја да су емоционалне компетенције кључне за адаптацију и успешно функционисање на

различitim подручјима живота, подстакla је развој програма социјално-емоционалног учења те данас постоји велико интересовање за развој програма чије активности циљано поспешују социјално-емоционално учење како би се потенцијали деце развијали у што већој мери (Mayer i sar., 2000; prema Munjas Samarin i Takšić, 2009). Такви програми деци дају прилику да уче и испробавају социјално-емоционалне и комуникацијске вештине у интеракцијама са другим особама. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL, 2013) пружа оквир за идентификацију и процену квалитетних, осмишљених у складу са доказима о ефикасности, програма социјално-емоционалних компетенција. Анализом одабраних програма намењених предшколском узрасту и деци до четвртог разреда основне школе, утврђено је да поспешују академски успех (резултати испита) и просоцијалног понашања (позитивни вршњачки односи, асертивност), смањују проблеме у понашању (агресивно понашање) те редукују емоционални стрес. Учинак програма је био позитиван на ученике који имају, као и на оне без понашајних и емоционалних проблема. CASEL наводи да такви програми унапређују социјано-емоционалне вештине ученика, ставове о себи и другима, подстичу приврженост школи, просоцијално понашање и бољи школски успех, смањују емоционалне и проблеме у понашању те унапређују ментално здравље (Payton et al., 2008). Дурлак и сарадници (Durlak et al, 2011) наводе да су резултати мета-анализе показали да ученици који су учествовали у програмима социјално-емоционалног учења, у поређењу са контролном групом, показују побољшање социјално-емоционалних компетенција, просоцијалне ставове и понашања, мање интернализованих и екстернализованих проблема те значајно побољшање академских постигнућа. Пејтон и сарадници (Payton et al, 2008) такође наводе бројне предности програма социјално-емоционалног учења: дају добре резултате независно од тога да ли се спроводе у школама или изван њих, са ученицима без или са екстернализованим или интернализованим проблемима те независно од расе и етничитета ученика. На даље, програми су ефективни независно од узраста деце и младих те и од тога спроводе ли се у урбаним или руралним подручјима. Уз претходно наведене предности, програми социјално- емоционалног учења одликују се позитивним резултатима који се задржавају дуго након спровођења програма. Програми социјално-емоционалног учења су међу најуспешнијим програмима који су понуђени школском узрасту. Дурлак и сарадници (Durlak et al, 2011) наводе да особље школе, уколико је адекватно обучено, може спроводити програме социјално-емоционалног учења те се могу уклопити у редовни образовни план и програм те да не захтевају спољне стручњаке спровођење интервенција. То, међутим, не значи да програме социјално-емоционалног учења сме спроводити неедуковано

особље. Побољшање резултата испита ученика свакако упућује на практичну и мерљиву добробит програма социјално-емоционалног учења што је велика вредност програма, посебно за владајуће структуре и став јавности који, великим делом, школу виде првенствено као образовну установу. Обзиром на позитивне налазе о ефективности, препоручује се широка примена квалитетно осмишљених програма социјално-емоционалног учења утемељених на доказима ефективности намењених спровођењу у школама и изван њих (Payton i sar., 2008).

Наведено сугерише да су програми социјално-емоционалног учења кључни за успех и остваривање деце у приватном и професионалном смислу (Greenberg i sar., 2003; prema Haggerty et al., 2011) те да деца са добрим социјално-емоционалним компетенцијама напредују на академском и социјалном подручју. Будући да су за спровођење превентивних програма често потребна велика финансијска средства, нужно је евалуирати програме како би се утврдило има ли програм позитивне ефекте на развој социјално-емоционалних компетенција. Стога, присутна је потреба за поузданим и ваљаним инструментима за процену потреба и праћења учинка програма социјално-емоционалног учења (Haggerty et al., 2011). Ради лакшег разумевања, важно је истаћи да су *социјално-емоционалне компетенције*- појам који се односи на скуп вештина које особи омогућавају учинковиту социјалну интеракцију а *социјално-емоционално учење*- процес усвајања и унапређења социјално-емоционалних компетенција.

#### 4.Емоције и емоционално зрела личност

Важно је и рећи шта се подразумева под појмом емоција, јер о томе психолози и филозофи воде расправе више од једног века. У најдословнијем смислу емоције се дефинишу као „свака узбуђеност или узнемиреност ума, осећаја, страсти; свако жестоко или узбуђено ментално стање“ (Oxford English Dictionary, prema Goleman, 1997). Големан (Goleman, 1997) термин емоција користи када жели да означи осећања и мисли, психичко и биолошко стање те низ склоности ка деловању. Несумњиво је да је емоција један од основних и изузетно важних психичких доживљаја, *Емоција је карактеристично узбуђено стање организма изазвано неким значајним стимулусом на који он усмерава активност (приближава се или удаљава)* (Требјешанин, Dragojević & Nanak, 2008). Она припрема особу за одговарајућу биолошки сврсисходну акцију, а јавља се на три различита плана:

**Физиолошком** (нпр.убрзани пулс, знојење итд.) Органске, физиолошке промене су важна компонента емоција. Већина њих настаје активирањем симпатикуса (ширење зеница, бржи и



снажнији рад срца, убрзано дисање, појачано лучење адреналина, повећана количина шећера у крви, повећање мишићне напетости и сл). Све ове телесне промене имају улогу да припреме организам за појачане напоре и хитну акцију (бежање или борба).

**Субјективном, као лични доживљај** (радост, туга, страх и сл). Емоционални доживљај је субјективна компонента емоције, осећање које настаје опажањем и процењивањем емоционалне ситуације, као и тумачењем тада насталих властитих телесних промена. Овај доживљај увек је усмерен на неки објект. „Срећни смо с неким, тужни због нечега и бојимо се некога“, пише Бек 2003 (prema Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008). Када нема довољно емоционалних доживљаја, осећамо досаду и тражимо узбуђења. Изгледа да је потреба за емотивном стимулацијом карактеристична за све људе, али се појединци знатно разликују у нивоу емотивног узбуђења који је оптималан за субјективни доживљај добробити.

**Понашајном** (нпр.стезање песница, мрштење и сл.). Емоционално понашање представља споља видљиву манифестацију емоција, кроз промене у понашању, држању, мимици и гестовима. Ово понашање, посебно код основних емоција у највећој мери је наслеђено, готово универзално, и некада је било сврсисходно са гледишта еволуције. Експресивни покрети имају важну комуникативну функцију. Дарвин је (Darwin, 1872) у свом делу *Изражавање емоција код људи и животиња* (Darwin, 1872 ,prema Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008) показао да су одређени покрети и обрасци понашања тесно повезани с урођеним емоцијама и да представљају понашање које је некада имало адаптивну вредност. Тако, рецимо, код беса експресивно понашање као што је мрштење, шкргутање зубима и стезање песница упозорава противника да одступи.

Макдугал (McDougall 1998, prema Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008) указао на форме инстинктивног понашања везаног за примарне емоције (покрети удаљавања и бежања у страху, приближавања код љубави).

Истраживачи се ни данас не слажу око тога које се тачно емоције могу сматрати примарним, па чак ни око тога да ли постоје. Неки теоретичари говоре о основним групама, премда се сви не слажу ни по том питању.

*Основне (примарне) емоције* су настале током еволуције, рано се јављају током онтогенезе, заједничке су људима и вишим животињама, културално су универзалне и имају своју органску основу. Има више листа примарних емоција које су састављали различити стручњаци, већина помиње следећа емоционална стања: бес, тугу, страх, радост, љубав, гађење и чуђење.

*Сложене (секундарне) емоције* везане су за друге људе и представљају разнолику групу сложених емоција којима је заједничко да се јављају у међуличним односима (Trebješanin, Dragojević, Hanak, 2008). Оне су усмерене према другима, на позитиван или негативан начин. У позитивна осећања убрајају се *наклоност, осећање симпатије, нежности, поштовања, дивљења*, а у негативна *мржња, љубомора, завист, антипатија*. У емоције везане за самопроцену убраја се низ стечених емоција где важну улогу има вредновање властитог понашања у односу на неки унутрашњи стандард. То су: понос, стид, осећање кривице, кајања, инфериорности и сл. Естетска осећања су везана за доживљај лепог (уметничка дела или творевине природе). То су различита пријатна осећања *радости, склада, хумора, дивљења, одушевљења* или, пак, осећања *незадовољства, непотпуности, несклада и одвратности*. Емоције чине основне елементе социјалних интеракција током читавог живота, одређујући тако смисао сваке интеракције. Наглашавању социјалне природе емоција допринео је релативно нов термин а то је емоционална компетенција. Сматра се да је дечија емоционална компетенција кључна за успешне интерперсоналне односе са вршњацима (Brown, Dun, 1991; Casidi et al, 1992; Denhman, 1986; Hubbard, Coie, 1994, према Petrović, 2006). Кључна обележја емоционалног развоја обухватају способност детета да идентификује и разуме сопствена осећања, да тачно тумачи и разуме емотивна стања других, да се носи са снажним емоцијама и изрази их на конструктиван начин, да регулише сопствено понашање, да развија емпатију, и да успоставља и одржава везе и односе са другима (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

**Бес** (*љутња, сриба, огорченост*): Непријатна емоција која се јавља када је појединац осујећен у постизању циља. Настаје када особа процени да је „неправедно“ спречена у својој намери или да је објект злостављања. Гнев на плану комуникације представља захтев за променом понашања друге особе. На физиолошком плану манифестује се порастом мишићне тензије, убрзаним дисањем, а на нивоу понашања претећим изразом лица, искеженим зубима, црвенилом лица, стискањем песница, оштрим погледом.

**Туга** (*жалост, потиштеност, меланхолија*): Непријатна емоција која се јавља као реакција на губитак нечег драгоценог, важног (драга особа, део тела, психичка функција, друштвени статус, идеал или вредан предмет). Уколико је оно изгубљено вредније и уколико је губитак неповратан, утолико је туга већа и дуготрајнија. Туга производи ниску тензију и не покреће на акцију као друге примарне емоције (нпр. радост, страх или гнев). За емоцију туге је карактеристично болно нерасположење, прекид интересовања за спољашњи свет, доживљај безнађа, безвредности и губитак способности за љубав, безвољности. На плану понашања се

манифестује у успореном ходу, одсуству гестикулације, тихом и монотоном говорењу, погнутој глави итд.

**Страх** (*анксиозност, тескоба, бојазан*): Страх је емоција која настаје опажањем неке опасности (стварне или замишљене). То је урођена адаптивна реакција на угрожавајући стимулус. На субјективном плану то је непријатно осећање угрожености, несигурности и губитка контроле. На физиолошком то је убрзани рад срца, пораст тонуса мишића, повишени крвни притисак, повећано лучење адреналина, знојење, убрзано дисање, сушење устију. На плану понашања бледило, дрхтање, тело је одмакнуто од извора опасности, очи су широм отворене, зенице се шире итд. Страх је нормална и биолошки сврсисходна сигнална реакција на опасност, чији је смисао да припреми организам за бекство из угрожавајуће ситуације, скривање од опасности или за одбрану. Процена да се уколнимо или избегнемо такву ситуацију је важна одредница квалитета страха.

**Радост** (*срећа, ужитак, задовољство*): Радост је пријатна емоција која се јавља када добијемо жељени објект или остваримо циљ којем смо стремили. Она ће бити утолико већа уколико је жеља била већа и дуготрајнија, односно уколико је циљ био важнији. Доживљај радости може да варира од осећаја благе пријатности до необузданог усхићења.

**Љубав** (*прихватање, пријатељска наклоност, поверење*): Љубав је снажна, пријатна емоција и мотив (страст, потреба). Она се на субјективном плану манифестује као наклоност појединца према неком привлачном предмету, појави или бићу, а на физиолошком као убрзани рад срца, убрзано дисање, ширење зеница, појачано лучење адреналина (нарочито када је реч о заљубљености). На нивоу понашања љубав се види по типичном обрасцу интимног понашања, који укључује грљење, нежно миловање, љубљење, шапутање, честим и дугим гледањем у очи, нагнутим положајем тела у смеру објекта љубави итд.

**Гађење** (*презир, омаловажавање, потцењивање, одвратност*): Гађење је непријатна емоција коју изазива нека драж (мирисна, густативна, тактилна, визуелна) или ситуација коју доживљавамо као неугодну, одвратну. Гађење се на нивоу понашања манифестује карактеристичним гримасама (кривљењем устију, полузатварањем очију), окретањем главе и избегавањем непријатног објекта, на физиолошком плану висцеларним осетима налик онима који настају када се узме покварена храна, а на доживљајном је осећање мучнине, непријатности;

**Зачуђеност**: шок, пренераженост, запањеност, задивљеност;

### *Сложене (секундарне) емоције*

Емоције везане за друге људе представљају разнолику групу сложених емоција којима је заједничко да се јављају у међуличним односима (Требјешанин, 2008). Оне су усмерене према другима, на позитиван или негативан начин. У позитивна осећања убрајају се *наклоност, осећање симпатије, нежности, поштовања, дивљења*, а у негативна *мржња, љубомора, завист, антипатија*. У емоције везане за самопроцену убраја се низ стечених емоција где важну улогу има вредновање властитог понашања у односу на неки унутрашњи стандард. То су: понос, стид, осећање кривице, кајања, инфериорности и сл. Естетска осећања су везана за доживљај лепог (уметничка дела или творевине природе). То су различита пријатна осећања *радости, склада, хумора, дивљења, одушевљења* или, пак, осећања *незадовољства, непотпуности, несклада и одвратности*. Емоције чине основне елементе социјалних интеракција током читавог живота, одређујући тако смисао сваке интеракције. Наглашавању социјалне природе емоција допринео је релативно нов термин а то је емоционална компетенција. Сматра се да је дечија емоционална компетенција кључна за успешне интерперсоналне односе са вршњацима (Brown, Dun, 1991; Casidi et al, 1992; Denhman, 1986; Hubard, Coie 1994; према Petrović, 2006). Кључна обележја емоционалног развоја обухватају способност детета да идентификује и разуме сопствена осећања, да тачно тумачи и разуме емотивна стања других, да се носи са снажним емоцијама и изрази их на конструктиван начин, да регулише сопствено понашање, да развија емпатију, и да успоставља и одржава везе и односе са другима (National Scientific Council on the Developing Child, 2004).

Познато нам је из искуства да се неки људи брзо и лако наљуте, други су готово увек весели, насмејани, трећи су емоционално стабилни и тешко их је избацити из равнотеже. За ове урођене афективне реакције одговоран је део личности који се назива темперамент. Кажу да се бебе на рођењу разликују по свом темпераменту и да постоје разлике у емоционалном понашању беба. Већ новорођенчад која једино умеју да спавају, сисају и плачу, чине то на различите начине. Једно сиса усредсређено, добро спава, пристаје да неко време проведе само, а ако плаче онда је озбиљан повод. Друго је весело, комуникативно, све ради са задовољством, лако га је утешити, усамљеност и досада га више узнемиравају него мокре пелене и сл. Дакле, не само психолози већ и сви родитељи су сигурни да је дете дошло на овај свет с одређеним емоционалним особинама (Човек, 2007). За разлику од темперамента који је дат наслеђем, карактер је стечен и он се формира под утицајем средине, васпитања, искуства и личних, вољних напора човека. У свакодневном говору под „карактером“ подразумева се морала

личност, дакле карактер је особен склоп изразитих црта личности, превасходно емоционално-мотивационих, социјалних, моралних и конативних (непоуздан, упоран, лењ) по којем се нека личност разликује од других. Према томе емоционални доживљаји могу бити:

*Афект*-емоционални доживљај великог интензитета, веома бурног тока, кратког трајања, с изразитим телесним и психичким променама, праћеним „сужењем свести“, смањеном самоконтролом, импулсивним понашањем;

*Расположење*-дуготрајан емоционални доживљај слабог интензитета. Узрок може бити дуготрајна изложеност некој ситуацији или хронична преокупација неким менталним садржајима. Повезаност са темпераментом (Требјешанин, 2010). Зрела личност се на зрео начин носи са емоцијама које у њој изазивају животна дешавања. Да бисмо могли на зрео начин да се носимо са емоцијама потребне су нам развијене базичне емоционалне компетенције, за управљање и обраду емоцијама.

Сенић и Јовановић разликују осам базичних емоционалних компетенција зреле личности: (Senić i Jovanović, 2011).

*Реалистичност (целовитост опажања и доживљавања, „целовитост објекта“)*- „*Лепак психе*“. Способност особе да себе, друге људе, ситуацију, сагледа у целини, са добрим и лошим аспектима, без пренаглашавања било позитивне, било негативне компоненте. Способност да не гледамо и мислимо „црно-бело“, да видимо нијансе доброг и лошег у свему. То омогућава нијансиране емоције; *Саморегулација (самоконтрола, „неутрализација“)* – „*регулатор психе*“. Способност особе да се „среди“, умири своје афекте и ту енергију искористи за решавање проблема, разумно мишљење и долажење до циља. Такву особу емоције не преплављују јер је „генерал своје војске“. Она успева да размишља „хладне главе“ и кад осећа снажне емоције; *Рефлективност (способност да разуме и артикулише емоције „ментализација“)* – „*артикулатор психе*“. Способност особе да препознаје своје емоције, да их разуме и ментално обради, да размишља о томе зашто се осећа тако како се осећа, да разуме своја осећања, мотиве, потребе...да разуме и емоције и мотиве за понашања других људи; *Стабилност-постојаност (унутрашња повезаност, „стабилност доживљаја“, „константност објекта“)* – „*стабилизатор психе*“. Способност особе да има чврсте унутрашње менталне представе себе и других људи, вредности, циљева... Осећај чврсте унутрашње повезаности са собом и другима који није подложен већим осцилацијама под утицајем спољашњих збивања. Неки људи имају тај унутрашњи стабилизатор, док су неким потребни други људи и посебне околности да би постигли стање стабилности. Ови први су независни, саморегулишући, док је другима

стабилизатор споља, у туђим рукама; *Одлучност и опредељеност (опредељеност поред опречних емоција, толеранција на амбиваленцију)*, - „усмеривач психе“. Способност да се толеришу опречна осећања према другој особи, себи, активностима... уз предоминацију позитивних осећања. Способност да се определи, одлучи. Крене ка- или од нечега. Способност зрелог доношења одлука и јасна усмереност ка реализацији, опредељеност и одговорност. Одржавање осећаја јасне опредељености када особа одлучи нешто; *Трпељивост- Толеранција на фрустрацију („имунитет психе“)*. Толеранција на фрустрацију је способност да поднесемо различите врсте фрустрација, осујећења наших потреба, које живот са собом носи, а да се не „погубимо“, да не „пуцамо“ при томе, или не бежимо од свих ситуација у којима бисмо могли да осетимо фрустрацију; *Зрела воља – „мотор психе“*. Способност улагања континуираних напора у остваривање развојних циљева- способност да се развија у самосталну индивидуу. Дубока, унутрашња усмереност (интенционалност) ка циљу, ка промени. Одржавање мотивације и енергије потребне за постизање дугорочних развојних циљева; *Иницијатива- „покретач психе“*. Способност да се отпочне, покрене нешто самостално, вољност да се преузме први корак, као и одговорност за то, да се истраје у отпочетој активности. Ове способности су, као атоми, у спрези и међудејству, стварајући сложеније „молекуле“ психе: способност за љубав и рад (Senić i Jovanović, 2011).

## **5.ИСТРАЖИВАЧКИ ДЕО**

### **5.1. Циљ истраживања**

Ослањајући се на претходна сазнања, циљ рада је утврђивање социјално-емоционалне компетентности и отпорности деце предшколског узраста, као и повезаности компетентности и отпорности са социодемографским варијаблама – полом, узрастом, присуством развојних сметњи и редоследом рођења. Поред тога, циљ је и испитивање да ли васпитачи на исти начин процењују социјално-емоционалну компетентност деце, због чега ће за свако дете бити узете у обзир две независне процене добијене од стране два васпитача који су укључени у рад са децом. На основу овако дефинисаног циља истраживања спецификовани су посебни истраживачки задаци.

### **5.2. Задаци истраживања**

- Прикупљање основних података о испитаницима (пол, узраст, постојање развојних сметњи, редослед рођења);
- Прикупљање података о нивоу социјално-емоционалне компетентности деце;
- Испитивање разлика у социјално-емоционалној компетентности деце у односу на пол;
- Испитивање разлика у социјално-емоционалној компетентности деце у односу на узраст;
- Испитивање разлика у социјално-емоционалној компетентности деце у односу на присуство/одсуство развојних сметњи;
- Испитивање разлика у социјално-емоционалној компетентности деце у односу на редослед рођења;
- Упоређивање степена слагања између процене социо-емоционалних компетенција деце добијене од стране два васпитача.

### 5.3. Хипотезе

1. Дечаци имају нижи ниво социјално-емоционалне компетентности;
2. Старија деца имају виши ниво социјално-емоционалне компетентности;
3. Деца без развојних сметњи имају виши ниво социјално-емоционалне компетентности;
4. Деца различитог редоследа рођења се неће разликовати у развијености социјално-емоционалних компетенција;
5. Процена социјално-емоционалних компетенција деце добијена од стране два васпитача ће бити у великој мери сагласна – неће постојати значајне разлике између две независне процене.

### 5.4. Методологија истраживања

#### 5.4.1. Мерни инструменти

У истраживању ће бити коришћена *Скала за процену социјално-емоционалног благостања и психолошке отпорности предшколске деце* (Mayr & Ulich, 2009) језички прилагођена верзија хрватског превода и адаптације (Tatalović Vorkarić i Lončarić, 2014). Скала се састоји од 37 тврдњи намењених процени социјално-емоционалног развоја. Задатак испитаника је да на петостепеној скали Ликертовог типа (од 1 – уопште се не слажем, до 5 – потпуно се слажем) изрази степен слагања са тврдњама. (Пример тврдње „*Поштује границе и жеље друге деце*“). Скалом је обухваћено пет фактора социјално-емоционалне компетентности: самоконтрола, уживање у истраживању, асертивност, емоционална интелигенција и емоционална стабилност. Свака од ових димензија скале заступљена је са по шест до осам ајтема. У валидационом истраживању (Tatalović Vorkarić i Lončarić, 2014) добијен је висок ниво поузданости свих скала (од  $\alpha=0,87$  до  $\alpha=0,92$ ). У нашем истраживању такође је добијена висока поузданост свих скала (од  $\alpha=0,96$  до  $\alpha=0,98$ ).

Поред ових варијабли упитником ће бити прикупљени и подаци о полу, узрасту, присуству развојних сметњи, редоследу рођења детета и информације о васпитачу који процењује дете.



### 5.4.2. Варијабле

**Зависне варијабле у истраживању су:**

Социо-емоционалне компетенције:

- Самоконтрола;
- Уживање у истраживању;
- Асертивност;
- Емоционална интелигенција;
- Емоционална стабилност.

**Независне варијабле су:**

- Пол;
- Узраст;
- Присутво/одсуство развојних сметњи;
- Редослед рођења.

### 5.4.3. Узорак и поступак прикупљања података

Узорак је чинило 75-оро деце из три предшколске групе (25-оро деце по групи), старости од три до шест година. Време проведено у предшколској установи креће се од два месеца до четири године и месец дана, уз просечно проведено време од две године ( $AS=2,10$ ,  $SD=1,20$ ). У Табели 1 приказана је структура узорка према социодемографским карактеристикама.

Табела 1 – Дистрибуција испитаника у односу на социодемографске карактеристике

|  |         | N  | %    |
|--|---------|----|------|
| Пол                                      | мушки   | 41 | 54,7 |
|  | женски  | 34 | 45,3 |
| Узраст                                   | 3 год.  | 4  | 5,3  |
|  | 4 год.  | 22 | 29,3 |
|  | 5 год.  | 21 | 28,0 |
|  | 6 год.  | 28 | 37,3 |
| Место                                    | село    | 30 | 40,0 |
|  | град    | 45 | 60,0 |
| Редослед рођења                          | прво    | 36 | 48,0 |
|  | друго   | 30 | 40,0 |
|  | треће   | 9  | 12,0 |
| Статус у породици према редоследу рођења | млађе   | 39 | 52,0 |
|  | старије | 36 | 48,0 |
| Присуство развојних сметњи               | да      | 68 | 90,7 |
|  | не      | 7  | 9,3  |

Нешто више од половине узорка чине дечаци (54,7%), највише има шестогодишњака (37,3%), готово је исти проценат четворогодишњака (29,3%) и петогодишњака (28,0%). Већи део узорка чине деца из града (60%). Према редоследу рођења су најмање заступљена трећерођена деца (12,0), у односу на прворођену (48,0%) и другорођену (40,0%). Скоро је приближан број деце која су према редоследу рођења у породици млађа (48,0%) и старија (52,0%). Већина деце нема развојне сметње (9,3%) Табела 1).

За сваку групу деце добијене су по две независне процене од стране два васпитача који раде са групом, а свака процена је обележена шифром додељеном васпитачу и редним бројем детета из евиденција, како би се подаци о детету и васпитачу могли повезати. Упитник је васпитачима електронски дистрибуиран. Истраживање је спроведено у предшколској установи „Дуга“ у Аранђеловцу.

#### **5.4.4. Статистичка обрада података**

Обрада података је извршена у програму *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS). Примењени су поступци дескриптивне статистике: фреквенције, проценти, аритметичке средине, стандардне девијације и распони. Од техника закључивања коришћени су: t-test за независне узорке, t-test за зависне узорке, једнофакторска анализа варијансе са накнадним LSD тестом и Пирсонов коефицијент корелације.

## 6. Резултати

Обзиром на то да су социјално-емоционалне компетенције за свако дете процењене од стране два васпитача, у главној анализи, која се односи на израженост социјално-емоционалних компетенција и њихову повезаност са социодемографским карактеристикама деце, биће коришћени просечни скорови на зависним варијаблама. У Табели 2 су приказни дескриптивни показатељи фактора социјално-емоционалне компетенције.

*Табела 2 – Социјално-емоционалне компетенције, дескриптивни показатељи*

|                           | Мин. | Макс. | АС   | СД   |
|---------------------------|------|-------|------|------|
| Самоконтрола              | 1,00 | 5,00  | 3,85 | 0,99 |
| Уживање у истраживању     | 1,00 | 5,00  | 3,17 | 1,29 |
| Асертивност               | 1,00 | 5,00  | 3,37 | 1,18 |
| Емоционална интелигенција | 1,00 | 5,00  | 3,59 | 1,18 |
| Емоционална стабилност    | 2,25 | 4,50  | 3,65 | 0,53 |

Највише просечне вредности испитаника су на димензији самоконтрола, што указује на то да већина деце, према процени васпитача има добру самоконтролу. Нешто нижи просечан резултат је на димензијама емоционална стабилност и емоционална интелигенција, а најнижи на димензијама асертивност и уживање у истраживању. Најнижа стандардна девијација код емоционалне стабилности указује на то да су на овој димензији, према процени васпитача, најмање изражена индивидуална одступања код деце. Са друге стране, највиша стандардна девијација на димензији уживање у истраживању показује да су, према процени васпитача, индивидуалне разлике међу децом наглашеније – више је деце са ниским и високим скоровима на овој димензији у односу на друге димензије социјално-емоционалних компетенција.

### 6.1. Однос између социјално-емоционалних компетенција и пола

У Табели 3 приказане су дескриптивни показатељи социјално-емоционалних компетенција код дечака и девојчица.

Табела 3 – Однос између социјално-емоционалних компетенција и пола (*t*-test)

|                           | Дечаци |      | Девојчице |      | t     | df | p            |
|---------------------------|--------|------|-----------|------|-------|----|--------------|
|                           | АС     | СД   | АС        | СД   |       |    |              |
| Самоконтрола              | 3,44   | 1,14 | 4,35      | 0,38 | -4,43 | 73 | <b>0,000</b> |
| Уживање у истраживању     | 2,80   | 1,24 | 3,62      | 1,21 | -2,86 | 73 | <b>0,005</b> |
| Асертивност               | 3,00   | 1,13 | 3,83      | 1,07 | -3,23 | 73 | <b>0,002</b> |
| Емоционална интелигенција | 3,25   | 1,18 | 3,99      | 1,06 | -2,83 | 73 | <b>0,006</b> |
| Емоционална стабилност    | 3,47   | 0,56 | 3,86      | 0,42 | -3,35 | 73 | <b>0,001</b> |

Према подацима приказаним у Табели 3, девојчице имају виши ниво социјално-емоционалне компетентности у свим доменама у односу на дечаке. Девојчице су показале виши ниво социјално-емоционалне компетентности у домену самоконтроле, уживања у истраживању, асертивности, емоционалне интелигенције и емоционалне стабилности док су дечаци показали нижи ниво социјално-емоционалне компетентности у тим доменама.

## 6.2. Однос социјално-емоционалних компетенција са редоследом рођења деце и узрасним статусом у породици

Дескриптивни показатељи социјално-емоционалних компетенција код деце различитог редоследа рођења приказани су у Табели 4.

Табела 4 – Однос социјално-емоционалних компетенција и деце различитог редоследа рођења

|                          | Прво |      | Друго |      | Треће |      | F    | df    | p     |
|--------------------------|------|------|-------|------|-------|------|------|-------|-------|
|                          | АС   | СД   | АС    | СД   | АС    | СД   |      |       |       |
| Самоконтрола             | 3,79 | 1,13 | 4,06  | 0,66 | 3,38  | 1,17 | 1,71 | 2, 72 | 0,175 |
| Уживање у истраживању    | 3,22 | 1,37 | 3,16  | 1,14 | 3,03  | 1,52 | 0,76 | 2, 72 | 0,927 |
| Асертивност              | 3,45 | 1,23 | 3,31  | 1,10 | 3,29  | 1,30 | 0,19 | 2, 72 | 0,880 |
| Емоционал. интелигенција | 3,66 | 1,20 | 3,49  | 1,19 | 3,60  | 1,20 | 0,17 | 2, 72 | 0,844 |
| Емоционална стабилност   | 3,69 | 0,62 | 3,67  | 0,37 | 3,42  | 0,64 | 0,94 | 2, 72 | 0,397 |

Међу испитаницима не постоје статистички значајне разлике ни у једном аспекту социјално-емоционалних компетенција у односу на редослед рођења (Табела 4). Разлике у социјално-емоционалним компетенцијама деце на основу узрасног статуса (млађи и старији) према редоследу рођења такође нису утврђене (Табела 5).

Табела 5 – Однос социјално-емоционалних компетенција и деце различитог узраста

|                           | Млађи |      | Старији |      | t     | df | p     |
|---------------------------|-------|------|---------|------|-------|----|-------|
|                           | АС    | СД   | АС      | СД   |       |    |       |
| Самоконтрола              | 3,86  | 0,90 | 3,84    | 1,04 | 0,06  | 73 | 0,948 |
| Уживање у истраживању     | 3,06  | 1,24 | 3,30    | 1,34 | -0,79 | 73 | 0,429 |
| Асертивност               | 3,23  | 1,18 | 3,52    | 1,17 | -1,05 | 73 | 0,295 |
| Емоционална интелигенција | 3,44  | 1,21 | 3,75    | 1,14 | -1,14 | 73 | 0,257 |
| Емоционална стабилност    | 3,57  | 0,49 | 3,73    | 0,57 | -1,27 | 73 | 0,209 |

### 6.3. Однос социјално-емоционалних компетенција и места боравка (село и град)

У Табели 6 приказане су социјално-емоционалне компетенције код деце из града и са села.

Табела 6 – Однос социјално-емоционалних компетенција и место боравка (село и град)

|                           | Село |      | Град |      | t     | df | p     |
|---------------------------|------|------|------|------|-------|----|-------|
|                           | АС   | СД   | АС   | СД   |       |    |       |
| Самоконтрола              | 4,11 | 0,82 | 3,68 | 1,06 | 1,88  | 73 | 0,053 |
| Уживање у истраживању     | 3,12 | 1,41 | 3,21 | 1,21 | -0,29 | 73 | 0,771 |
| Асертивност               | 3,42 | 1,27 | 3,34 | 1,13 | 0,26  | 73 | 0,797 |
| Емоционална интелигенција | 3,73 | 1,16 | 3,49 | 1,20 | 0,85  | 73 | 0,396 |
| Емоционална стабилност    | 3,70 | 0,63 | 3,61 | 0,46 | 0,70  | 73 | 0,482 |

Из података приказаних у Табели 6 је видљиво да између деце са села и из града не постоје разлике у развијености социјално-емоционалних компетенција. На то може утицати и податак да имамо и децу која живе на селу али бораве у предшколској установи која се налази у граду и заправо бораве са децом која живе у граду.

#### 6.4. Однос социјално-емоционалних компетенција и присуства/одсуства развојних сметњи

У Табели 7 приказани су резултати процене социјално-емоционалних компетенција деце са развојним сметњама и без развојних сметњи.

Табела 7 – Однос социјално-емоционалних компетенција и присуства/одсуства развојних сметњи

|                           | Без сметњи |      | Са сметњама |      | t    | df | p            |
|---------------------------|------------|------|-------------|------|------|----|--------------|
|                           | АС         | СД   | АС          | СД   |      |    |              |
| Самоконтрола              | 4,06       | 0,74 | 1,81        | 0,80 | 7,00 | 73 | <b>0,000</b> |
| Уживање у истраживању     | 3,35       | 1,21 | 1,49        | 0,72 | 5,98 | 73 | <b>0,000</b> |
| Асертивност               | 3,55       | 1,08 | 1,69        | 0,55 | 7,51 | 73 | <b>0,000</b> |
| Емоционална интелигенција | 3,79       | 1,03 | 1,60        | 0,49 | 9,73 | 73 | <b>0,000</b> |
| Емоционална стабилност    | 3,73       | 0,49 | 2,86        | 0,25 | 7,73 | 73 | <b>0,000</b> |

Према подацима приказаним у Табели 7, деца без развојних сметњи имају значајно виши ниво социјално-емоционалне компетенције у свим доменама у односу на децу са развојним сметњама. Обзиром на то да се због величине групе деца са развојним сметњама не могу посебно разматрати према типу сметње, само ћемо напоменути које су сметње регистроване. У питању су: сметње у домену комуникације, сметње у домену fine моторике, сметње у погледу вештина везаних за свакодневни живот (самостално узимање хране и др.) и вишеструке сметње.



## 6.5. Однос социјално-емоционалних компетенција и узраста и времена проведеног у предшколској установи

У Табели 8 приказан је однос између социјално-емоционалних компетенција и узраста деце. Из анализе су изостављени испитаници старости три године (5,5%; четири испитаника), услед недовољног броја испитаника како би могли бити посматрани као засебна групе.

Табела 8 – Однос социјално-емоционалних компетенција и узраста (анализа варијансе)

|                  | 4 год.                  |      | 5 год.                    |      | 6 год.                  |      | F    | df    | p            | LSD <sup>1</sup><br>накнадни<br>тест |
|------------------|-------------------------|------|---------------------------|------|-------------------------|------|------|-------|--------------|--------------------------------------|
|                  | АС                      | СД   | АС                        | СД   | АС                      | СД   |      |       |              |                                      |
| Самоконтрола     | 4,04                    | 0,91 | 4,12                      | 0,80 | 3,54                    | 1,12 | 2,47 | 2, 68 | 0,092        | /                                    |
| Уживање у истр.  | 3,47                    | 1,29 | 3,41                      | 1,37 | 2,85                    | 1,17 | 1,82 | 2, 68 | 0,169        | /                                    |
| Асертивност      | <b>3,77<sup>a</sup></b> | 1,11 | <b>3,58<sup>a,b</sup></b> | 1,26 | <b>2,99<sup>b</sup></b> | 1,06 | 3,20 | 2, 68 | <b>0,047</b> | a > b                                |
| Емоц. интелиг.   | 3,88                    | 1,04 | 3,79                      | 1,20 | 3,30                    | 1,24 | 1,84 | 2, 68 | 0,166        | /                                    |
| Емоц. стабилност | 3,69                    | 0,55 | 3,71                      | 0,57 | 3,63                    | 0,47 | 0,15 | 2, 68 | 0,856        | /                                    |

Анализа варијансе у Табели 8 показује да се деца на основу узрадне категорије разликују у степену асертивности, док у другим доменима социјално-емоционалне компетентности не постоје разлике по процени васпитача. Шефевим накнадним тестом утврђено је да васпитачи процењују да деца старости четири године имају значајно виши ниво асертивности у односу на децу старости шест година. Група деце старости пет година се не разликује значајно у односу на друге две групе. Социјално-емоционалне компетенције деце повезане су са временом проведеним у предшколској установи (Табела 9).

<sup>1</sup>Суперскриптовима а и б обележене су аритметичке средине група које се међусобно разликују на основу LSD теста; група чија се аритметичка средина не разликује значајно у односу на друге две групе обележена је помоћу оба суперскрипта (a,b)

Табела 9. Однос социјално-емоционалних компетенција и времена проведеног у предшколској установи

|       |   | Самоконтрола | Уживање у истраживању | Асертивност  | Емоц. интелигенција | Емоц. Стабилност |
|-------|---|--------------|-----------------------|--------------|---------------------|------------------|
| Време | r | 0,090        | 0,246                 | 0,248        | 0,245               | 0,229            |
|       | p | 0,442        | <b>0,033</b>          | <b>0,031</b> | <b>0,034</b>        | 0,053            |

Из података приказаних у Табели 8 је видљиво је време проведено у предшколској установи у ниској позитивној корелацији са уживањем у истраживању ( $r=0,246$ ,  $p<0,05$ ), асертивношћу ( $r=0,248$ ,  $p<0,05$ ) и емоционалном интелигенцијом ( $r=0,245$ ,  $p<0,05$ ). Корелације показују да су ови домени социјално-емоционалне компетентности израженији код деце која су дуже време у предшколској установи.

Пирсоновим коефицијентом корелације утврђено је да не постоји повезаност ( $r=0,086$ ,  $p=0,465$ ) између старости деце и времена проведеног у вртићкој групи, што објашњава да, супротно очекивању, деца која су дуже време у предшколској установи нису истовремено старија. Другим речима, нека су деца на ранијем узрасту укључена у предшколско образовање, док је део испитаника на каснијем узрасту укључен.

## 6.6. Усаглашеност процена социјално-емоционалних компетенција добијених од стране васпитача

Како би се испитала усаглашеност процене социјално-емоционалних компетенција деце од стране васпитача спроведене су три паралелне анализе – за сваку од три групе су поређене процене васпитача. Подаци за прву групу приказани су у Табели 10.

*Табела 10 – Усаглашеност процене васпитача прве групе (t-test за зависне узорке, Пирсонов коефицијент корелације)*

|                        | Васпитач 1 |      | Васпитач 2 |      | t – test |    |       | Корелација |              |
|------------------------|------------|------|------------|------|----------|----|-------|------------|--------------|
|                        | АС         | СД   | АС         | СД   | t        | df | p     | r          | p            |
| Самоконтрола           | 3,34       | 1,28 | 3,33       | 1,17 | 0,05     | 24 | 0,957 | 0,933      | <b>0,000</b> |
| Уживање у истраживању  | 2,77       | 1,37 | 2,93       | 1,20 | -1,14    | 24 | 0,265 | 0,860      | <b>0,002</b> |
| Асертивност            | 2,90       | 1,27 | 2,93       | 1,08 | -0,21    | 24 | 0,833 | 0,850      | <b>0,002</b> |
| Емоц. Интелигенција    | 3,08       | 1,43 | 3,07       | 1,16 | 0,05     | 24 | 0,959 | 0,899      | <b>0,000</b> |
| Емоционална стабилност | 3,30       | 1,11 | 3,40       | 1,05 | -0,84    | 24 | 0,404 | 0,869      | <b>0,000</b> |

Као што је видљиво из Табеле 10, ни на једном домену социјално-емоционалне компетентности деце не постоји разлика између процене два васпитача. Високи коефицијенти корелације између две процене указују на високу сагласност у процењивању. Резултати анализе за другу групу приказани су у Табели 11.

Табела 11 – Усаглашеност процене васпитача друге групе (*t*-test за зависне узорке, Пирсонов коефицијент корелације)

|                        | Васпитач 1 |      | Васпитач 2 |      | t – test |    |       | Корелација |              |
|------------------------|------------|------|------------|------|----------|----|-------|------------|--------------|
|                        | АС         | СД   | АС         | СД   | t        | df | p     | r          | p            |
| Самоконтрола           | 4,22       | 0,61 | 4,35       | 0,64 | -1,74    | 24 | 0,094 | 0,828      | <b>0,004</b> |
| Уживање у истраживању  | 3,31       | 1,45 | 3,30       | 1,48 | 0,21     | 24 | 0,834 | 0,971      | <b>0,000</b> |
| Асертивност            | 3,54       | 1,26 | 3,66       | 1,34 | -1,29    | 24 | 0,208 | 0,939      | <b>0,000</b> |
| Емоц. Интелигенција    | 3,93       | 1,10 | 3,98       | 1,16 | 0,53     | 24 | 0,598 | 0,927      | <b>0,000</b> |
| Емоционална стабилност | 4,21       | 0,72 | 4,20       | 0,70 | 0,42     | 24 | 0,677 | 0,969      | <b>0,000</b> |

Из података приказаних и Табели 11 је видљиво да ни на једном домену социјално-емоционалне компетентције не постоји разлика у процени између два васпитача. Високи коефицијенти корелације процена два васпитача указују на висок степен слагања у процени. У трећој групи такође нису утврђене разлике у процени ни у једном домену и добијени су високи коефицијенти корелације (Табела 12).

Табела 12 – Усаглашеност процене васпитача треће групе (*t*-test за зависне узорке, Пирсонов коефицијент корелације)

|                        | Васпитач 1 |      | Васпитач 2 |      | t – test |    |       | Корелација |              |
|------------------------|------------|------|------------|------|----------|----|-------|------------|--------------|
|                        | АС         | СД   | АС         | СД   | t        | df | p     | r          | p            |
| Самоконтрола           | 3,90       | 0,87 | 3,97       | 0,86 | -0,82    | 24 | 0,417 | 0,898      | <b>0,000</b> |
| Уживање у истраживању  | 3,44       | 1,13 | 3,30       | 1,16 | 1,84     | 24 | 0,078 | 0,942      | <b>0,000</b> |
| Асертивност            | 3,56       | 0,98 | 3,66       | 1,07 | -1,42    | 24 | 0,168 | 0,948      | <b>0,000</b> |
| Емоц. Интелигенција    | 3,59       | 1,18 | 3,79       | 1,07 | -1,39    | 24 | 0,177 | 0,982      | <b>0,000</b> |
| Емоционална стабилност | 3,86       | 1,00 | 3,83       | 1,01 | 0,43     | 24 | 0,666 | 0,942      | <b>0,000</b> |

## 7. Дискусија резултата

Спроведеним истраживањем утврђено је да су код већине испитане деце предшколског узраста социо-емоционалне компетенције на задовољавајућем нивоу. Добијене су просечне вредности сличне просечним вредностим добијеним у истраживању Таталовић Воркапић и Лончарић (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Истраживање је показало да су све социјално-емоционалне компетенције израженије код девојчица у односу на дечаке. Ова разлика према полу такође је добијена у истраживању Таталовић Воркапић и Лончарић (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014). Добијеним резултатима потврђена је прва хипотеза којом смо очекивали виши ниво социо-емоционалне компетентности код девојчица, односно нижи ниво социо-емоционалне компетентности код дечака. Виши ниво социјално-емоционалне компетентности код девојчица може се сагледати из персективе културолошких разлика између девојчица и дечака. Најпре, неке од разлика у понашању, а и шире посматрано у особинама девојчица и дечака, у каснијем периоду између жена и мушкараца су производ утицаја културе. Наиме, од дечака и девојчица се (од стране родитеља, шире породице, родбине и шире заједнице) не очекује исто понашање, васпитни приступ се разликује, па се тако од девојчица очекује да буду мирније, послушније, да више поштују ауторитет, док се са друге стране дечацима у већој мери дозвољава бунтовно и несташно понашање. У складу са оваквим очекивањима се кроз васпитање обликује понашање. Претпостављамо да је то разлог због чега су утврђене ове доследне разлике у свим доменима социјално-емоционалне компетенције и у нашем истраживању, као и у истраживању Таталовић Воркапић и Лончарић (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014).

Резултати су показали да између старије и млађе деце не постоји разлика у социјално-емоционалној компетентности, изузев домена асертивности, где је, супротно очекивањима утврђен виши ниво код деце узраста четири године у односу на децу узраста шест година. Дакле, овим резултатима је одбачена друга хипотеза којом смо очекивали да су старија деца социјално-емоционална компетентнија. У претходним истраживањима (Mayr & Ulich, 2009, Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2014) добијено је да се социјално-емоционална компетентност повећава са узрастом деце, што је очекивано и разумљиво у контексту целокупног развоја и ефеката предшколског образовања на процес социјализације.

Међутим, у нашем истраживању, иако нема разлика у социјално-емоционалној компетентности у односу на године старости, добијена је позитивна повезаност социјално-емоционалне компетентности са временом проведеним у предшколској установи. Ове резултате није могуће дискутовати у односу на резултате претходних истраживања (Mayr & Ulich, 2009, Tatalović Vorkarić i Lončarić, 2014), с обзиром на то да аутори нису известили о тим подацима. Постоји могућност и да је у претходним истраживањима регистровано време проведено у предшколској установи, али да подаци нису приказани услед подударности са резултатима везаним за узраст деце – односно да су старија деца истовремено дуже у предшколској установи. У нашем истраживању време проведено у предшколској установи није повезано са календарским узрастом деце, што показује да су, независно од узраста, нека деца раније прикључивана предшколској установи, док су друга деца касније прикључивана. И то је сасвим очекивано из два разлога.

Прво, у нашем образовном систему предшколско образовање није обавезно, изузев обавезног припремног предшколског програма који укључује децу пред полазак у први разред основне школе са трајањем од годину дана, па тиме није ни утврђено време када би дете требало укључити у предшколску установу, што омогућава да се деца предшколског узраста у периоду од три до шест година у било ком тренутку могу укључити у предшколско образовање, док су нека деца укључена и пре навршене треће године живота.

Друго, истраживање је спроведено у мањој средини, где су заступљене проширене породице што укључује и чланове (баба и деда детета, итд.) које могу бринути о детету док су родитељи на послу, и тиме не постоји потреба као у већим срединама да се деца рано укључе у предшколско образовање. Али исто тако указује и на породице које на ранијим узрастима укључују своју децу у предшколску установу, те узимајући у обзир да време проведено у вртићу и календарски узраст нису повезани, да календарски узраст генерално није повезан са социјално-емоционалном компетентношћу деце, али да је време проведено у предшколској установи повезано са компетентношћу. Стога су ови резултати индикација да предшколско образовање може позитивно доприносити развоју социјално-емоционалне компетентности код деце.

Истраживање је такође показало да, по процени васпитача, деца без развојних сметњи имају у свим доменима виши ниво социо-емоционалне компетентности у односу на децу са развојним сметњама, што је потпуно очекивано и у складу са трећом хипотезом којом смо ту разлику претпоставили. Резултати су у складу са резултатима претходних истраживања

(Bauminger & Kimhi-Kind, 2008, Kavale & Forness, 1996, Taheri, Perry, & Minnes, 2016). Може се сматрати да развојне сметње код деце представљају социјално-емоционална ограничења. Свакако, сматрамо да је деци са развојним сметњама потребно пружити додатну подршку у развоју социјално-емоционалних компетентција. Однос према деци са развојним сметњама у нашој средини традиционално је оптерећен негативним конотацијама – дете са развојним сметњом је различито, недовољно спремно за живот, самим тим мање пожељно. Средина у први план истиче ограничења ове деце, а не целину њихове личности и њихове потенцијале. Изолација и избегавање контаката су чести пратиоци деце са развојним сметњама и њихових породица. Непознавање од стране редовне популације условљава негативне ставове и предрасуде. Оно што прати децу са развојним сметњама и њихове породице је, још увек, извесна социјална дистанца – од стране просветних радника и вршњака. Инклузија се односи на праксу укључивања свих – без обзира на таленат, ограничења, социо-економски статус или порекло, у редовне предшколске и школске установе, групе, разреде где је могуће одговорити на све њихове потребе. Заснована је на осећају припадања, који није само непосредна физичка блискост, већ подразумева да деца различитих способности уче, играју се и раде заједно.

Нису добијене разлике у процени односа између социјално-емоционалне компетентности деце и редоследа рођења, и узрасног статуса у односу на друго дете (млађе или старије). Тиме је потврђена четврта хипотеза којом смо очекивали да разлика у социјално-емоционалној компетентности у односу на редослед рођења неће постојати. То можемо сматрати очекиваним, с обзиром на то да редослед рођења и статус млађег или старијег детета не уређују односе међу децом. Сматрамо да у том контексту доминантан ефекат могу остварити родитељи, успостављањем адекватне атмосфере међу децом и стварањем добрих услова за развој социјално-емоционалних компетенција код деце, независно од редоследа рођења. У складу са овом тврдњом су и прилично недоследни и често контрадикторни резултати претходних истраживања (Sulloway, 1996). Мишљења аутора попут Адлера (Adler, 1984; према Trebješanin, 2010) о психолошким разликама које настају као последица различитог редоследа рођења се могу сагледавати у светлу неутемељених теоријских разматрања, с обзиром на то да изостаје доследна емпиријска потврда таквих претпоставки.

У истраживању је такође добијено да у свакој од три групе, између два васпитача (процењивача) не постоји разлика у процени социјално-емоционалних компетенција деце, да су врло високе корелације свих процена, што указује на висок степен слагања. Дакле, овим резултатима је потврђена пета хипотеза којом је било претпостављено да неће бити статистички

значајних разлика између две независне процене, односно да ће процена бити у великој мери сагласна. Ови резултати су истовремено имају практични значај – показују да васпитачи релативно добро, поуздано и непристрасно могу проценити ниво социјално-емоционалне компетентности деце на предшколском узрасту.



## 8. Закључак

На основу резултата истраживања могуће је издвојити два значајна закључка. Прво, повезаност између нивоа социјално-емоционалне компетентности и времена проведеног у предшколском образовању указује на потенцијални значај предшколског образовања за развој компетентности у социјално-емоционалном погледу. На основу ових резултата, посебно због тога што социјално-емоционална компетентност није повезана са узрастом деце, претпостављамо да виши ниво социјално-емоционалне компетентности може бити последица утицаја предшколског образовања. Дакле, у том смислу практична препорука је да се деца на ранијем узрасту укључују у предшколско образовање. То сматрамо значајним због тога што су виши ниво самоконтроле, уживања у истраживању, асертивности, емоционалне интелигенције и стабилности карактеристике које су погодне за процес даљег школовања који се наставља у основној школи.

Предшколска установа доприноси квалитету свакодневног живљења и стварању услова за самоактуализацију детета и афирмацију његових индивидуалних потенцијала. У складу са тим предшколска установа доприноси стицању позитивних децијих искустава, дружења, међусобним контактима, заједничким одрастањем и учењем деце са сметњама и без сметњи у развоју, развијају темељне људске вредности као што су уважавање различитости, емпатија, одговорност, међусобно помагање, толеранција, сарадња, које представљају темељ за касније квалитетније учествовање како у основној тако и средњој школи али и у каснијем целокупном животу.

Друго, нижи ниво свих социјално-емоционалних компетенција код деце са развојним сметњама указује на потребу за додатном подршком. Како би деца са развојним сметњама могла достићи задовољавајући ниво социјално-емоционалних компетенција, у складу са својим могућностима и ограничењима, потребно је у предшколске групе укључити више стручњака различитих профила а пре свега дефектолога који би могли пружити адекватнију подршку како деци тако и васпитачима у раду са децом која имају сметње у развоју.

Можемо дати још неке практичне препоруке, као што су рад на додатном обучавању васпитача као практичара и реализатора предшколског програма, који подразумева планско и систематско одвијање активности са децом. Од способности, степена образовања, афинитета и личног ангажовања васпитача зависи крајњи исход васпитно-образовног процеса.

Поред ових практичних препорука, на крају можемо дати и неке истраживачке препоруке. У наредним истраживањима би требало укључити још неке варијабле које могу додатно објаснити ниво социјално-емоционалне компетентности деце. Сматрамо да образовање родитеља и материјални статус породице могу дати нека додатна објашњења развоја социјално-емоционалних компетенција код деце на предшколском узрасту.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Barona, A., & Barona, M. S. (2004). Assessing multicultural preschool children. In B. A. Bracken (Ed.) *The psychoeducational assessment of preschool children*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
2. Bauminger, N., & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(4), 315-332.
3. Bennett, T., DeLuca, D., & Bruns, D. (1997). Putting Inclusion into Practice: Perspectives of Teachers and Parents. *Exceptional Children*, 64(1), 115-131.
4. Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj: emocionalni i socijalni razvoj*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
5. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2013). *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Dostupno na: <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>
6. Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405-432.
7. Glass, D. C., Horowitz, M., Firestone, I., Grinker, J. (1963). Birth order and reaction to frustration. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(2). 192-194.
8. Goleman, D. (2006). *Emocionalna inteligencija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
9. Goodman, S. H., Brogan, D., Lynch, M. E., & Fielding, B. (1993). Social and emotional competence in children of depressed mothers. *Child development*, 64(2), 516-531.
10. Haggerty, K., Elgin, J., Woolley, A. (2011). *Social-Emotional Learning Assessment*.
11. Hartas, D. (2011). Families' social backgrounds matter: Socio-economic factors, home learning and young children's language, literacy and social outcomes. *British Educational Research Journal*, 37(6), 893-914.
12. Hrnjica, S. i sar.(2007). *Škola po meri deteta*. Beograd: Institut za psihologiju, Save the children UK, Kancelarija u Beogradu. Dostupno na:  
<http://www.search-institute.org/sites/default/files/a/DAP-Raikes-Foundation-Review.pdf>
13. Katz, L. G., & McClellan, D. E. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. National Association for the Education of Young Children.

14. Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of learning disabilities*, 29(3), 226-237.
15. Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539.
16. Kvaščev, R. (1981). *Psihologija stvaralaštva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
17. Landry, S. H., Smith, K. E. (2010). Early social and cognitive precursors and parental support for self-regulation and executive function: Relations from early childhood into adolescence. U: B.W. Sokol, U. Müller, J. I. M. Carpendale.
18. Marić Jurišin, S., & Kostović, S. (2017). Vaspitljivost emocija: prema emocionalno pismenoj školi. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 41, 185-201. doi:10.19090/gff.2016.2.185-201
- Masten, A. S. & Obradović, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals New York Academy of Sciences*, 1094, 13-27. *Measures for Middle School Youth*. Dostupno na: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/17347338>
19. Mayr, T., & Ulich, M. (2009). Social-emotional well-being and resilience of children in early childhood settings—PERIK: an empirically based observation scale for practitioners. *Early Years*, 29(1), 45-57.
20. Milinčić, T. Ur. (2007). *Enciklopedija psihologija: čovek*. Beograd: Sofos.
21. Munjas Samarin, R., Takšić, V. (2009). Programi za poticanje emocionalne i socijalne kompetentnosti kod djece i adolescenata. *Suvremena psihologija*, 12(2), 355-371.
22. National Scientific Council on the Developing Child (2004) U *Social-Emotional Development Domain*. California Infant/Toddler Learning & Development Foundations: Dostupno na: <http://www.cde.ca.gov/sp/cd/re/itf09socemodev.asp>
23. Okagaki, L., & Sternberg, R. J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child development*, 64(1), 36-56.
24. Ornstein, R. (2001). *Korijeni našeg "ja"*. Zagreb: Educa.
25. Payton, J., Weissberg, R.P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B., Pachan, M. (2008). The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews. *Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.
26. Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija – karakteristike i međusobni odnosi* (magistarski rad odbranjen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu).

27. Petrović, J. (2006). *Emocionalna i socijalna kompetencija – karakteristike i međusobni odnosi*. Magistarski rad odbranjen na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu.
28. Popović-Ćitić, B. i Žunić-Pavlović, V. (2005). *Prevenција prestupništva dece i omladine*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije i Pedagoško društvo Srbije.
29. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991): Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture RH, broj 7-8, Zagreb.
30. Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 162-179.
31. Seni, R., Jovanović, N. (2011). *Strah od života (o anksioznosti i paničnim napadima)*. Beograd: Beoknjiga.
32. Sindik, J. (2009). Procjena spremnosti za školu i red rođenja. *Magistra Iadertina*, 4(1), 7-
33. Smiljanić, V. & Toličić, I. (1970). *Dečja psihologija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
34. Staničić, M., Stanisavljević Petrović, Z. (2013). *Mišljenje vaspitača o koristima inkluzije i načinima njenog ostvarivanja*. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet. Specijalna edukacija i rehabilitacija, Vol. 12, br. 3. 353-369, 2013.
35. Stanisavljević-Petrović, Z., & Stančić, M. (2010). *Stavovi i iskustva vaspitača o radu sa decom sa posebnim potrebama*. Pedagogija, 65 (3), 451-461.
36. Stanković-Đorđević, M. (2007). *Stavovi vaspitača o vaspitno obrazovnom radu sa decom sa razvojnim smetnjama*. Pedagogija, 62 (1), 70-79.
37. Stanković-Đorđević, M.(2013). *Karakteristike ličnosti nastavnika i majki i njihov odnos prema inkluziji dece sa razvojnim smetnjama*. Doktorska disertacija, Niš: Filozofski fakultet u Nišu.
38. Stavsky, S. (2015). Measuring Social and Emotional Learning with the Survey of academic and Youth Outcomes (SAYO). Wellesley, MA: National Institute on Out-of- School Time. Dostupno na: <https://www.niost.org/pdf/MeasuringSELwithSAYO.pdf>.
39. Sulloway, F. J. (1996). *Born to rebel: Birth order, family dynamics, and creative lives*. Pantheon Books.
40. Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
41. Taheri, A., Perry, A., & Minnes, P. (2016). Examining the social participation of children and adolescents with Intellectual Disabilities and Autism Spectrum Disorder in relation to peers. *Journal of Intellectual Disability Research*, 60(5), 435-443.

42. Tatalović Vorkapić, S., & Lončarić, D. (2014). Validacija hrvatske verzije Ljestvice socio-emocionalne dobrobiti i otpornosti predškolske djece. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 50(2), 102-117.
43. Tovilović, S. & Baucal, A. (2007). *Procena zrelosti za školu – Kako pristupiti problemima procene i adaptacije marginalizovane dece na školu?* Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
44. Trbojević, J., Petrović, J. (2014). *Socijalne karakteristike dece koja uspostavljaju prijateljske dijade*. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet. *Primenjena psihologija*, 2014, Vol. 7(3), str. 493-507.
45. Trebješanin, Ž., Dragojević N., Hanak, N. (2008). *Uvod u opštu psihologiju*. Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju, Univerzitet u Beogradu. Centar za izdavačku delatnost-CIDD. Beograd.
- Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
46. Zajonc, R. B., & Marcus, G. B. (1975). Redoslijed rođenja i intelektualni razvoj. *Psychological Review*, 82, 74-88.
47. Zajonc, R. B., & Markus, G. B. (1975). Birth order and intellectual development. *Psychological Review*, 82(1), 74-88.
48. Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and Validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.

## 10. Прилог

Poštovani pred Vama se nalazi Upitnik za prikupljanje opštih podataka o deci i Skala kojom treba da procenite karakteristike socioemocionalnog razvoja svakog deteta u Vašoj grupi. Procenite jedno po jedno dete, nakon 3 do 5 dana opažanja (ukoliko poznajete grupu od ranije, biće Vam potrebno i manje vremena za procenu). Ne procenjajte svu decu odjednom, već prvi dan trećinu dece, drugi dan drugu trećinu i treći dan preostalu decu. Po završetku procenjivanja, pregledajte jeste li procenili ponašanje sve svoje dece i to na svim poljima.

Napomena: Podaci su neophodni za izradu master rada na Fakultetu za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

## OPŠTI PODACI

Šifra

Datum rođenja deteta \_\_\_\_\_

Pol **M** **Ž** Mesto rođenja: **Selo** **Grad**

| Broj dece u porodici | mlađe | starije |
|----------------------|-------|---------|
| 1                    | 10,0  | 10,0    |
| 2                    | 10,0  | 10,0    |
| 3                    | 10,0  | 10,0    |
| 4                    | 10,0  | 10,0    |
| 5                    | 10,0  | 10,0    |
| 6                    | 10,0  | 10,0    |
| 7                    | 10,0  | 10,0    |
| 8                    | 10,0  | 10,0    |
| 9                    | 10,0  | 10,0    |
| 10                   | 10,0  | 10,0    |
| 11                   | 10,0  | 10,0    |
| 12                   | 10,0  | 10,0    |
| 13                   | 10,0  | 10,0    |
| 14                   | 10,0  | 10,0    |
| 15                   | 10,0  | 10,0    |
| 16                   | 10,0  | 10,0    |
| 17                   | 10,0  | 10,0    |
| 18                   | 10,0  | 10,0    |
| 19                   | 10,0  | 10,0    |
| 20                   | 10,0  | 10,0    |
| 21                   | 10,0  | 10,0    |
| 22                   | 10,0  | 10,0    |
| 23                   | 10,0  | 10,0    |
| 24                   | 10,0  | 10,0    |
| 25                   | 10,0  | 10,0    |
| 26                   | 10,0  | 10,0    |
| 27                   | 10,0  | 10,0    |
| 28                   | 10,0  | 10,0    |
| 29                   | 10,0  | 10,0    |
| 30                   | 10,0  | 10,0    |
| 31                   | 10,0  | 10,0    |
| 32                   | 10,0  | 10,0    |
| 33                   | 10,0  | 10,0    |
| 34                   | 10,0  | 10,0    |
| 35                   | 10,0  | 10,0    |
| 36                   | 10,0  | 10,0    |
| 37                   | 10,0  | 10,0    |
| 38                   | 10,0  | 10,0    |
| 39                   | 10,0  | 10,0    |
| 40                   | 10,0  | 10,0    |
| 41                   | 10,0  | 10,0    |
| 42                   | 10,0  | 10,0    |
| 43                   | 10,0  | 10,0    |
| 44                   | 10,0  | 10,0    |
| 45                   | 10,0  | 10,0    |
| 46                   | 10,0  | 10,0    |
| 47                   | 10,0  | 10,0    |
| 48                   | 10,0  | 10,0    |
| 49                   | 10,0  | 10,0    |
| 50                   | 10,0  | 10,0    |
| 51                   | 10,0  | 10,0    |
| 52                   | 10,0  | 10,0    |
| 53                   | 10,0  | 10,0    |
| 54                   | 10,0  | 10,0    |
| 55                   | 10,0  | 10,0    |
| 56                   | 10,0  | 10,0    |
| 57                   | 10,0  | 10,0    |
| 58                   | 10,0  | 10,0    |
| 59                   | 10,0  | 10,0    |
| 60                   | 10,0  | 10,0    |
| 61                   | 10,0  | 10,0    |
| 62                   | 10,0  | 10,0    |
| 63                   | 10,0  | 10,0    |
| 64                   | 10,0  | 10,0    |
| 65                   | 10,0  | 10,0    |
| 66                   | 10,0  | 10,0    |
| 67                   | 10,0  | 10,0    |
| 68                   | 10,0  | 10,0    |
| 69                   | 10,0  | 10,0    |
| 70                   | 10,0  | 10,0    |
| 71                   | 10,0  | 10,0    |
| 72                   | 10,0  | 10,0    |
| 73                   | 10,0  | 10,0    |
| 74                   | 10,0  | 10,0    |
| 75                   | 10,0  | 10,0    |
| 76                   | 10,0  | 10,0    |
| 77                   | 10,0  | 10,0    |
| 78                   | 10,0  | 10,0    |
| 79                   | 10,0  | 10,0    |
| 80                   | 10,0  | 10,0    |
| 81                   | 10,0  | 10,0    |
| 82                   | 10,0  | 10,0    |
| 83                   | 10,0  | 10,0    |
| 84                   | 10,0  | 10,0    |
| 85                   | 10,0  | 10,0    |
| 86                   | 10,0  | 10,0    |
| 87                   | 10,0  | 10,0    |
| 88                   | 10,0  | 10,0    |
| 89                   | 10,0  | 10,0    |
| 90                   | 10,0  | 10,0    |
| 91                   | 10,0  | 10,0    |
| 92                   | 10,0  | 10,0    |
| 93                   | 10,0  | 10,0    |
| 94                   | 10,0  | 10,0    |
| 95                   | 10,0  | 10,0    |
| 96                   | 10,0  | 10,0    |
| 97                   | 10,0  | 10,0    |
| 98                   | 10,0  | 10,0    |
| 99                   | 10,0  | 10,0    |
| 100                  | 10,0  | 10,0    |

Redosled rođenja (dete je po redu) \_\_\_\_\_

Dužina boravka u vrtiću (u godinama i mesecima)\_\_\_\_\_

Da li dete ima neku smetnju u razvoju **DA** **NE**

Ako je odgovor **Da** štiklirajte (✓) u kojim oblastima dete ima teškoće, (obeležiti sve što se odnosi na njega).

1. Gruba motorika
2. Fina motorika
3. Komunikacija
4. Veštine vezane za svakodnevni život (samostalno uzimanje hrane, oblačenje, pranje zuba, odlazak u toalet)
5. Kognitivno področje
6. Samoregulacija (kontrola ponašanja, prilagođavanje na novu sredinu)
7. Socijalno i emocionalno področje (druženje, izražavanje emocija, osetljivost za druge)
8. Ponašanje (uporno se trudi da završi omiljeno aktivnosti, prihvata pravila)
9. Vid
10. Sluh
11. Višestruke smetnje

## SKALA SOCIJALNO-EMOCIONALNOG RAZVOJA I OTPORNOSTI DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Stepen saglasnosti sa tvrdnjama iskazujete štikliranjem kućice ispod odgovarajućeg broja na petostepenoj skali i to:

- 1- Uopšte se ne slažem;
- 2- Ne slažem se;
- 3- Niti se slažem, niti se ne slažem;
- 4- Slažem se;
- 5- Potpuno se slažem.

| Tvrdnje   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Poštuje kada mu se kaže šta sme a šta ne sme, npr. u situacijama upotrebe određenih prostorija i stvari                    |   |   |   |   |   |
| 2. Poštuje granice i želje druge dece   |   |   |   |   |   |
| 3. Dete može da čeka svoj red, npr. u nekom grupnom razgovoru, ili kada se deli hrana ili igračke                             |   |   |   |   |   |
| 4. Poštuje druge i empatično je za osećanja i raspoloženje odraslih, npr. kada ga zamolim da bude tiho jer se ne osećam dobro |   |   |   |   |   |
| 5. Kada negde idemo prilikom izlaska iz vrtića, dete se drži pravila i ostaje u redu.   |   |   |   |   |   |
| 6. Zabrinuto je ako je povredilo drugo dete ili učinilo neku štetu: izvinjava se, nastoji da to nekako ispravi.               |   |   |   |   |   |
| 7. Dete nije brzopleto i nepromišljeno u reakcijama.  |   |   |   |   |   |
| 8. Može da se raduje zbog drugog deteta, deli tuđu radost i uspeh, npr. kada drugo dete dobije poklon                         |   |   |   |   |   |
| 9. Dete je vrlo znatiželjno i usmereno na nove stvari.  |   |   |   |   |   |
| 10. Dete istražuje nove stvari samostalno.  |   |   |   |   |   |
| 11. Dete voli da istražuje nove stvari.   |   |   |   |   |   |
| 12. Dete voli da otkriva nove stvari i da deli saznanje sa drugima.   |   |   |   |   |   |
| 13. Dete isprobava i one stvari za koje mu se čine da su teške ili u kojima možda neće moći da uspe.                          |   |   |   |   |   |
| 14. Dete je optimistično i pozitivno kada počinje da radi nešto novo.   |   |   |   |   |   |
| 15. Dete postavlja pitanja, željno je znanja o mnogim stvarima oko sebe.  |   |   |   |   |   |
| 16. Dete daje sebi dovoljno vremena da nauči nove stvari.   |   |   |   |   |   |
| 17. Kada odrasla osoba ne postupa prema njemu pravedno, pokazuje da zna da se bori za sebe.                                   |   |   |   |   |   |



|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| 18. Sposobno je da uputi opravdane zahteve odraslim osobama, npr. upozorava odraslu osobu na dato obećanje. |  |  |  |  |  |
| 19. Ostaje stabilano i nije pod pritiskom druge dece, npr. drži se svog mišljenja bez obzira na druge.      |  |  |  |  |  |
| 20. Može se da se odbrani verbalno ili fizički ako ga druga deca napadnu.                                   |  |  |  |  |  |
| 21. Dete je istrajno u svojim namerama (inicijativi).   |  |  |  |  |  |
| 22. Ako nešto nije u redu ili se nešto ružno dogodi među decom, ono će da upozori na to.                    |  |  |  |  |  |
| 23. Dete uživa pričajući o svojim iskustvima, npr. kako je provelo vikend.                                  |  |  |  |  |  |
| 24. Inicira igre koje i druga deca vole.  |  |  |  |  |  |
| 25. Ima bliska prijateljstva (odnose) sa drugom decom.  |  |  |  |  |  |
| 26. Dete lako uspostavlja pozitivan kontakt sa vršnjacima.  |  |  |  |  |  |
| 27. Dete lako podstiče vršnjake na igru i učestvuje u grupnim aktivnostima.                                 |  |  |  |  |  |
| 28. Njegovo mišljenje je bitno drugim vršnjacima.   |  |  |  |  |  |
| 29. Govori drugoj deci o svojim iskustvima.   |  |  |  |  |  |
| 30. Brzo može da izgubi svoju unutrašnju ravnotežu, vrlo brzo se uznemiri.                                  |  |  |  |  |  |
| 31. Treba mu dugo da se oporavi nakon nekog stresa ili uzbuđenja.   |  |  |  |  |  |
| 32. Nakon neke stresne situacije dete se brzo oporavlja.  |  |  |  |  |  |
| 33. Deluje da je dobro emocionalno uravnoteženo.  |  |  |  |  |  |
| 34. Emocionalne reakcije deteta su primerene situaciji.   |  |  |  |  |  |
| 35. Samo može da se smiri posle nekog uzbuđenja ili stresa.   |  |  |  |  |  |
| 36. Ne uzima k srcu ako napravi neku grešku, ili izgubi u igri.   |  |  |  |  |  |
| 37. Dete u teškim situacijama ostaje komunikativno i pristupačno.   |  |  |  |  |  |

Hvala Vam na pomoći i saradnji!